

جَامِعَةُ مُؤتَةَ

كليّة الدِراسَاتِ العُلْيَا

الأُسلُوبُ المَعْرِفِيِّ (تَحَمُّلُ الغُمُوضِ - عَدَمُ تَحَمُّلِ الغَموضِ) وعَلاقَتهُ باستراتيجياتِ حَلِّ المُشْكِلاتِ لَدَى طَلَبَةِ جَامِعَةِ مُؤتةَ.

إعْدادُ الطَالِبِ

عَمَّار ياسِر الشَّواورة

إشْرافُ

الأُستاذ الدكتور فُؤَاد الطَلافْحَة

رســـالةٌ مقدمـــةٌ إلـــى كليَّـــة الدراســـات العُليا

استِكْمالاً لمُتَطَلَّباتِ الحُصُولِ عَلَى دَرَجَةِ الماجِستير

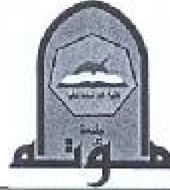
في عِلـــمِ النَّفـــسِ التَربَوِيِّ، قِســـمُ عِلْمِ النَّفـــسِ

جـــــامعة مؤتـــــة، 2015

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر

بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب عمار ياسر الشواورة الموسومة بـ:

الاسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) وعلاقته باستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة جامعة مؤتة

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **علم النفس التربوي.**

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. فؤاد طه طلافحة		16/07/2015	مشرفاً ورئيسا
د. راجي عوض الصرايرة		16/07/2015	عضواً
د. وجدان خليل الكركي		16/07/2015	عضواً
أ.د. احمد فلاح العلوان		16/07/2015	عضواً

عميد الدراسات العليا

أ.د. علي الضمور



MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail:
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo

مؤتة – الكرك – الأردن
الرمز البريدي: ٦١٧١٠
تلفون: ٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 5328-5330
فاكس 375694 ٠٣/٢
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة، القبس الذي ما يزال يهديني إلى مسلك العلم والدرب القويم، رحمه الله.

إلى والدتي كوكبي الدُّري وبوصلتي، رمز الكفاح والصبر، رعاها الله.

إلى زوجتي ورفيقة دربي، ملهمتي وداعمتي، حفظها الله.

إلى أخواني وأخواتي وفقهم الله.

إلى كل من دعمني، إلى كلٍّ هؤلاء أهدي هذا العمل.

عَمَّار الشَّواورة

الشكر والتقدير

يقول النبي صلى الله عليه وسلم: (من لا يشكر الناس لا يشكر الله)، فشكراً جزيلاً لأستاذي الفاضل، الأستاذ الدكتور فؤاد الطلافحة الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة، وأمدني بالكثير من فيض علمه، وتوجيهاته التي كان لها الأثر الكبير في إثراء هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور أحمد العلوان، والدكتور راجي الصرايرة، والدكتورة وجدان الكركي، لما كان لهم من طيب الأثر في إثراء هذه الرسالة.

والشكر والعرفان للصرح العملي الكبير- جامعة مؤتة – أدامها الله مشكاة للعلم والتنوير.

عَمَّار الشَّواورة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

المُلــــــــــــخَص

الأُسلُوبُ المَعْرِفِيِّ (تَحَمّلُ الغُمُوضِ / عَدَمُ تَحَمّلِ الغَموضِ)

وعَلاقَتَهُ باستراتيجيات حَلِّ المُشْكِلاتِ لَدَى طَلَبَةِ جَامِعَةِ مُؤتَةَ

عمّار الشواورة

جامعة مؤتة، 2015

هدفَتْ الدراسةُ إلى الكشفِ عنْ العلاقةِ بينَ الأسلوبِ المعرفيّ (تحملُ الغموضِ/ عدمُ تحملِ الغموضِ) واستراتيجياتِ حلِّ المشكلاتِ لدى طلبةِ جامعةِ مؤتة تبعاً للمتغيراتِ الديمغرافيّةِ: النوع الاجتماعي، والتخصص، والمستوى الدراسي، والتحصيل الأكاديمي(التقدير). ولتحقيقِ أهدافُ الدراسةِ استخدمَ مقياسان هما: مقياسُ الأسلوبِ المعرفيّ (تحملُ الغموضِ/ عدمُ تحملِ الغموضِ) ومقياسُ حلِّ المشكلاتِ، وقدْ تمَّ التحقق مِنْ مؤشراتِ صدقِهِمَا وثباتِهِمَا، وطُبِقَ المقياسُ على عينةٍ بلغتْ (706) طالباً وطالبةً مِنْ طلاب جامعةِ مؤتة المسجلين للعام الدراسي 2014-2015، تمَّ اختيارُهم على أساسِ العينةِ العشوائيةِ العنقوديةِ مِنْ مجتمعِ الدراسةِ.

وقدْ توصلَتِ الدراسةُ إلى جملةٍ من النتائجِ أبرزها: وجود علاقةٍ إيجابيةٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ درجاتِ الطلبةِ على أبعادِ مقياسِ الأسلوبِ المعرفيّ ودرجاتِهم على مقياسِ حلِّ المشكلاتِ، وتوصلَتْ إلى عدمِ وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى للجنسِ، كما توصلَتِ الدراسةُ إلى وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ في الأسلوبِ المعرفيّ وأبعادِهِ تعزى للتخصصِ ولصالحِ ذوي التخصصاتِ العلميّة، ووجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ المتوسطات الحسابيةِ لمتغيرِ الأسلوبِ المعرفيِ وأبعاده وتعزى للمستوى الدراسي الأكبر والتقديرِ المرتفع. وخرجَتْ الدراسةُ بجملةٍ من التوصياتِ أبرزها: إعدادُ برامجٍ ونشاطاتٍ تتضمنُ الكثيرَ مِن الغموضِ كي تساعدَ الطلابَ على اكتسابِ الخبراتِ، وتضمينُ المباحثِ الدراسيةِ بمثيراتٍ لتحملِ الغموضِ بحيث تبنى أساليب التدريس على ذلك وخاصة مباحث التخصصاتِ الإنسانيّةِ.

Abstract

Cognitive Style (Tolerance - Intolerance for Ambiguity) and its relation to Problem Solving Strategies among Mu'tah University Students.

Ammar Al-Shawawreh

Mu'tah University, 2015

The study aimed at investigating the relation between Cognitive Style (Tolerance - Intolerance for Ambiguity) and its relation to Problem Solving Strategies among Mu'tah University Students according to the demographic variables; gender, study major, academic year and achievement level (GPA). In order to achieve the aims of the study, the researcher used two scales which are; the measure of Cognitive Style (Tolerance - Intolerance for Ambiguity) and the measure of problem solving. The validity and reliability of these scales were verified and the study was applied to a sample of (706) students of Mu'tah University who were chosen according to a cluster random method from the study community.

The study concluded a number of results, the most notably that there is a statistically significant positive relationship between the students' scores on the Cognitive Style scale and their scores on the Problem Solving scale. The study also found that there are no statistically significant differences due to gender, and that there are statistically significant differences in the cognitive style and its dimensions attributed to study major in favor of scientific disciplines. There are also statistically significant differences between the arithmetic means for the variables of the cognitive style and its dimensions which are attributed to the older academic year and the high academic average. The study concluded a number of recommendations including: preparing programs and activities that include too much ambiguity in order to help students gain experience, and to enrich the curricula with incentives to deal with ambiguity in which the teaching methods are based on that, especially in the humanitarian disciple.

الفصل الأول

خلفية الدِّراسة وأهميتها

1.1 المُقدِّمَةُ

لقد اتخذ علم النفس المعرفي مكانة خاصة كأحد العلوم الإنسانية لأهميته في مواكبة التغيرات المستمرة للعصر الحديث، وتشير وفرة الأدب المتعلق بعلم النفس المعرفي إلى ميل الفرد للانخراط في الكثير من المساعي المحفوفة بالجهد والتماس السبل لتسخير الأساليب المعرفية الملائمة التي تعينه في مساعيه.

تبدأ العمليات المعرفية لدى الإنسان بالعمل منذ بدء تفاعله مع البيئات المحيطة به، وقد أطلق بياجيه (Piaget) على هذا الأمر مصطلح النمو المعرفي (Cognitive Development)، الذي عرفه على أنه العمليات العقلية التي يستعملها الفرد في التعرف إلى نفسه وإلى البيـــئة المحيطة بـــه (الشقيرات والزعبي، 2003).

وتعد المؤسسات التعليمية إحدى تلك البيئات التي ينحرط بها الإنسان ويتفاعل معها لما لها من كبير الأثر على الأسلوب المعرفي والتطور المعرفي لدى الفرد كبيئة من ضمن البيئات التي يتفاعل معها الفرد، فالمؤسسات التعليمية كغيرها من البيئات يكتنفها صعوبات وتحديات تستوجب الفرد أن يجد الحلول لها. هذا بالإضافة إلى الفروق الموجودة بين الأفراد في قدرتهم على مواجهة المشكلات والمعيقات والتصدي لها والبحث عن الحلول المناسبة لها. وطلبة الجامعات كغيرهم من الطلبة معرضون للكثير من الصعوبات والمشكلات التي تواجههم خلال مسيرتهم التعليمية في الحرم الجامعي، ومنهم من يجد الحلول للمشكلات التي تواجهه ليتخطى العقبات ومنهم من يستسلم وينأى بنفسه بعيداً عن الأنشطة والفعاليات في الجامعة.

ويرى ميلر (Miller) أن الأساليب المعرفية عبارة عن نمط الأداء المتميز بالثبات النسبي في تنظيم إدراكات الفرد، وبذلك فإن الأفراد يوظفون أساليبهم المعرفية أثناء تعاملهم مع المواقف الحياتية المختلفة وأن أسلوب تحمل أو عدم تحمل الغموض هو أحد تلك الأساليب التي تتحدد طبيعة الإدراك، فقد يدرك بعض الأفراد الغموض في المواقف والمنبهات بدرجة معينة ترتبط بالاستعداد لتحمل المواقف الغامضة وغير

المألوفة والغريبة، كما أن لديهم خطوات تقدمية وإبداء آراء غير واقعية أو أفكار غريبة، بينما لا يفضل البعض الآخر التعامل مع المواقف غير المـــألوفة (الفتلاوي، 2009).

ومن بين التحديات التي لا بد علـــى طلبـــة الجامعـــة مواجهتهـــا الغمـــوض أو اللبس، وقد اهتمت الدراسات النفسية بهذا الجانـــب حيـــث تـــم ربطـــه بالعديـــد من المتغيرات، وصنفت الأفراد بين متحمل للغموض وغيـــر متحمـــل لـــه. وقـــد أكد مفهوم كوهين وزملاؤه للحاجـــة لـــلإدراك والمعرفـــة علـــى قضـــية تحمـــل الغمـــوض وتقليـــل التـــوتر (john, Richard, Petty, Jeffrey, Feinstein, and Blair Jarvis, 1996)

ومما لا شك فيه أن لقدرة الفرد على تحمل أو عدم تحمل الغموض أثر على نهجه لحل المشكلات وعلى أسلوبه المعرفي بشكل عام، حيث ترى (العمري، 2007) أن هناك صلة وثيقة بين الأسلوب المعرفي ومستوى قدرة الفرد على تقبل ما يحيط به من متناقضات وما يتعرض له من موضوعات أو أفكار غامضة، حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف وغيرهم لا يمكنهم ذلك.

ويعد براون(Brown, 2000) تحمل الغموض أسلوبا يهتم بدرجة تطلع المتعلمين معرفيا لتحمل الأفكار والملاحظات التي هي خارج نطاق نظامهم أو قواعدهم المعرفية. فبعض المتعلمين على سبيل المثال منفتحي الذهن نسبيا في قبول الأيديولوجيات والحقائق المناقضة لآرائهم الخاصة. وآخرين يكونون منغلقي الذهن، يميلون لرفض ما هو مناقض أو غير متطابق ولو بشيء بسيط مع آرائهم الخاصة أو نظامهم الموجود، وغالبا يتعلم المتعلمون المتحملون للغموض بالشكل الأفضل عندما تكون هناك فرص للتجارب وفرص للمخاطرة وكذلك التفاعل، ويتعلمون بشكل أكثر فاعلية في المواقف الأقل مرونة، والأقل خطورة والأكثر تنظيماً.

تعتبر البيئة الجامعية بيئة ذات أهمية بالغة؛ حيث أنها تمثل شريحة مهمة من شرائح المجتمع – الطلبة الجامعيون_ والتي لا تخلو من التحديات والمشكلات والمعيقات التي تحتاج منهم إلى الفهم والإدراك واتخاذ القرار المناسب تجاهها، ولأن الأساليب المعرفية تمثل طريقة الفرد في التعامل مع هذه المشكلات وطريقته في

تسخير الأسلوب المعرفي واستخدام الاستراتيجيات المناسبة للتغلب على هذه المشكلات جاءت هذه الدراسة لتقف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض / عدم تحمل الغموض) واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة جامعة مؤتة.

2.1 مشكلة الدِّراسة وأسئلتها

تواجه إمكانيات الإنسان وعقله تحديات كثيرة جديدة، لذا وجب عليه أن يتعامل مع التحديات بالأسلوب المفضل لديه حتى يستطيع أن يقف على تلك القدرات، ورغم ذلك فقد توافرت للإنسان كل السبل التي يستطيع من خلالها التغلب على العقبات والمشكلات من حوله، حيث يحاول التحكم فيها من خلال المعرفة (أبوسيف، 2000).

ومن بين التحديات والصعوبات التي تواجه الإنسان بشكل عام وطلبة الجامعة بشكل خاص هو التعرض للمواقف والخبرات والمشكلات الغامضة وما هو ليس مألوف لدى الفرد، وبالتالي يكون هناك رد فعل إمّا بتحمل هذا الغموض والتعامل معه من خلال تسخير أسلوب معرفي معين واستراتيجيات معينة لحل المشكلات أو عدم تحمله والشعور بالفشل وعدم الارتياح.

ومن خلال المعايشة اليومية والملاحظة الشخصية فقد لاحظ الباحث أن بعض طلبة الجامعة لا يفضلون التعامل مع المواقف التي تتسم بالجدة والغموض، أو التعامل مع أفراد جدد غير معروفين لديهم وكذلك عند تعرضهم للمشكلات التي تحتاج منهم معلومات واستراتيجيات ناجحة لحل هذه المشكلات فإنه ينتابهم القلق والتوتر، وهناك طلبة على النقيض من ذلك لديهم رغبة قوية للتعامل مع المواقف والخبرات الجديدة التي تتسم بالغموض وتثير الشك والحيرة، والعمل على حل المشكلات المعقدة، والتعامل مع المواقف المألوفة وغير المألوفة. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للبحث في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض / عدم تحمل الغموض) وعلاقته باستراتيجيات حل المشكلات لدى شريحة الطلاب الجامعيين بشكل عام، وطلاب جامعة مؤتة بشكل خاص.

وتكمن مشكلة الدراسة الحالية بمعرفة قدرة الطلبة الجامعيين على تسخير الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض / عدم تحمل الغموض) للتعامل مع المواقف التي تتسم بالجدة والغموض والمواقف غير المألوفة التي تواجههم في مجتمعهم الجامعي في نهجهم لحل المشكلات التي تواجههم.

وَتتحدد مُشكِلةُ الدِّراسةِ الحَاليَّةُ بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

أولاً: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجات طلبة جامعة مؤتة على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) ودرجاتهم على مقياس استراتيجية القدرة على حل المشكلات؟

ثانياً: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) في متغير الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) وأبعاده، تعزى لكل من النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) والتخصص (علمية، إنسانية) والمستوى الدراسي(أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) والتحصيل الأكاديمي (مقبول، جيد، جيد جدًا، ممتاز) ؟

3.1أهمية الدِّراسةِ

تكمن أهمية هذه الدِّراسة في أنها تتناول شريحة مهمة من شرائح المجتمع هم الطلبة الجامعيون، الذين يواجهون كماً لا بأس به من المشكلات التي تحتاج إلى الفهم والإدراك واتخاذ القرار المناسب تجاهها، كما وتنبع أهميتها من أهمية متغيراتها، إذ تعتبر الأساليب المعرفية من المواضيع الحديثة التي بدأ الباحثون بالتوجه إليها وتناولها بعد الانتشار الواسع والنمو المتزايد في مجال علم النفس المعرفي، ولكون هذه الأساليب المعرفية تعبر عن سلوك الأفراد في استجاباتهم للمثيرات والتعامل معها بأسلوب مميز ينتج عنه سلوك وفقا للأسلوب المعرفي الذي يتّسم به الفرد في تعامله مع المشكلات وحلها واتخاذ القرار المناسب فيها.

كما وترد أهمية هذه الدراسة في أنها تتناول الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) الذي قلت الدراسات التي تناولته في البيئة الأردنية، ومن هنا فإن هذه الدراسة ستضيف _ إن شاء الله _ إلى ما تقدمها من دراسات

وتمهد الطريق لدراسات أخرى بما ستخرج به من نتائج وتوصيات، كما وأنها تبحث في العلاقة بين الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) لدى الطلبة الجامعيين – جامعة مؤتة - وعلاقته باستراتيجيات حل المشكلات. والتي من الممكن أن تسهم في تقديم الدعم للطلاب من خلال برامج تدريبه وورشات عمل تساعدهم في تحسين استراتيجياتهم لحل المشكلات التي تواجههم. وأخيراً تستمد هذه الدراسة أهميتها من كون نتائجها قابلة للتعميم على طلبة الجامعات في البيئات المشابهة.

4.1 هدف الدِّراسةِ

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة جامعة مؤتة، والتعرف على الفروق في تحمل طلبة جامعة مؤتة للغموض، تبعاً لبعض المتغيرات الديمغرافية: النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، والتخصص الجامعي (علمي، إنساني)، والمستوى الدراسي(أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)، والتحصيل الأكاديمي - التقدير- (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول).

5.1 التَّعريفات المَفاهيميَّة والإجرائيَّة

الأسلوب المعرفي: يُعرّف كوجان (Kogan, 1970) الأسلوب المعرفي بأنه عادات الفرد وطرقه المميزة في الفهم والإدراك، وأنه عادات الفرد في حلِّ المشكلات واتخاذ القرار وتجهيز المعلومات والاستفادة منها.

فالأسلوب المعرفي إجرائيا يشير إلى الفروق بين الأفراد في طريقتهم للممارسة العمليات المعرفية مثل الإدراك والتفكير والتعلم وحل المشكلات، والتي تنعكس على سلوكهم في استجابتهم للمواقف التي تقع في المجال المعرفي والوجداني والاجتماعي، بطريقة مفضلة تتسم بالثبات النسبي.

تحمل الغموض: يُعرّفه بدنر(Budnar, 1962) أنه الميلُ لإدراك أماكن الغموض على أنها مرغوب فيها.

ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة؛ مقياس الأسلوب المعرفي(تحمل الغموض/ مقابل عدم تحمل الغموض).

عدم تحمل الغموض ويعرفه الباحث عل أنه: الميل نحو إدراك الخبرات والمواقف المألوفة والنظر إلى المواقف الغامضة وغير المألوفة على أنها غير مرغوب فيها ومصدر تهديد، وتستدعي سلوكاً يشير إلى عدم المرغوبية.

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

استراتيجيات حل المشكلات: تعنى مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد لفهم واستحضار المعلومات المرتبطة بالموقف المشكل والتي يشتق منها بناءه لخطط الحل وتقييمها بشكل أكثر مرونة وفاعلية (شلبي، 1999).

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة؛ مقياس حل المشكلات.

المعدل التراكمي للطالب في جامعة مؤتة: وله أربعة مستويات: (مقبول 60-67.9) (جيد 68- 75.9)، (جيد جدًا 76- 83.9)، (ممتاز 84-100) متغير مستقل.

6.1 حدود الدِّراسة

أولاً: الحدود المكانية والجغرافية: حيث تتحدد هذه الدراسة في جامعة مؤته في المملكة الأردنية الهاشمية بكلياتها العلمية والإنسانية.

ثانياً: الحدود الزمانية: حيث تتحدد هذه الدراسة بطلبة جامعة مؤتة المسجلين رسمياً للفصل الثاني من العام الدراسي (2015-2014) من طلبة درجة البكالوريوس وفقاً لدائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

ثالثاً: الحدود البشرية (العينة): تتحدد هذه الدراسة ونتائجها بحدود العينة المُمَثِلة من طلبة جامعة مؤتة من مختلف السنوات الدراسية والتخصصات والجنسين.

رابعاً: الحدود الخاصة بالأدوات المستخدمة: تتحدد هذه الدراسة بالأدوات التي استخدمها الباحث لتتلاءم مع البيئة الأردنية ودلالات صدقها وثباتها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدّراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 بدايات علم النفس المعرفي

لقد بدأت دراسة المعرفة (Cognition) لدى الفلاسفة القدامى قبل ظهور علم النفس كعلم بفترة طويلة. ويرجع الفضل في الاهتمام بالمعرفة وتحليلها إلى عدة من الفلاسفة أكثرهم اهتماما بذلك أرسطو (Aristotle) وأفلاطون(Plato) ولوك (Lock) وكانت (Kant). فقد اهتم هؤلاء الفلاسفة بموضوعات المعرفة قبل ظهور الاتجاهات في دراسة المعرفة وفق المنهج العلمي (الشرقاوي، 1992).

كما كان لفلاسفة المسلمين في العصر الإسلامي إسهامات بارزة ودوراً مؤثراً في تطور الاهتمام بدراسة العمليات المعرفية، إذ اهتموا وبشكل مباشر بدراسة المعرفة وطبيعتها وطرائق التعلم والذاكرة والنفس وعلاقة الجسد بالروح، وأخرى ذات ارتباط بعلم النفس المعرفي، منهم أبو جعفر الجزار الذي اهتم بفقدان الذاكرة وأسبابها، كما اهتم أبو اسحق ابن حنين في علاج النسيان، وأبو بكر الرازي الذي اشتهر في استخدامه مبدأ الإيحاء في تنشيط الذاكرة، وكذلك الإمام الغزالي الذي اشتهر في مجال طرائق التعلم(العتوم، 2004).

وظل علم النفس بشكل عام يتبع المنهج الشكلي الذي يعتمد على التأمل الذاتي والآراء الفلسفية حتى جاء العالم الألماني فونت (Wilhelm Wundt) الذي أسس أول مختبر لعلم النفس في ليبرج بألمانيا عام (1879)، وتعتبر البحوث المختلفة التي أجريت في مختبر فونت بمثابة الأساس الذي مهد للبحوث المعرفية المتعددة التي تجرى الآن في إطار علم النفس المعرفي كفرع متخصص يهتم بدراسة النشاط المعرفي كالانتباه والإدراك وغيرها (الشرقاوي، 1992).

لقد أسهمت دراسات وأبحاث العالم ابنجهاوس (Ebbinghaaus) الذي يمثل الاتجاه المعرفي الارتباطي في علم النفس في مجال كيفية حدوث العمليات المعرفية لتفسير السلوك الإنساني في تأسيس علم النفس المعرفي كفرع من فروع علم النفس فيما بعد، إضافة إلى أعمال جان بياجيه (Piaget) حول النمو المعرفي لدى الطفل،

كما كان الدور المهم لتطور هذا العلم، بالإضافة للدور الكبير للنظريات المعلوماتية لفون نيومان وشانون، وسريعاً نما علم النفس المعرفي في بداية الخمسينات، بعد جدل طويل مع السلوكية بتجاهلها للعمليات المعرفية.

"وفي عام (1960) قام علماء النفس بجهود كبيرة لتأسيس النماذج التجريبية والإطار النظري لهذا العلم الجديد، وكان في الإنجاز الذي حققوه ما يشير بصدق إلى حدوث ثورة معرفية" (جون، 15:2000). ويمكن اعتبار البداية الحقيقية لهذا العلم فيما بعد لظهور كتاب ألريك نيسر (Alric Nesrer) عام (1967) بعنوان "علم النفس المعرفي" الذي جاء بعد كتاب أندرسون وزملائه العمليات المعرفية: قراءات والذي صدر عام 1964 (عبد الهادي، 2010).

ثم ظهرت أول دورية متخصصة في علم النفس المعرفي عام (1970) بعنوان "دورية علم النفس المعرفي"، وخلال عقد السبعينات وما تلاها ظهر العديد من الكتب المتخصصة وعشرات الدوريات العلمية التي تنشر في مجال علم النفس المعرفـــي (العتوم، 2004).

وتعتبر الثورة العلمية في مجال علم الحاسوب وعلم الاتصالات من ثمانينات القرن الماضي تطوراً هاماً، ومحطة بارزة مؤثرة في تطور علم النفس المعرفي وتنامي مجالاته البحثية، لاسيما الربط بين علوم الحاسوب وعلم النفس المعرفي الذي تمخض عنه ما يعرف بالذكاء الاصطناعي على اعتبار أن عملية الإدراك توظيف للحالات الرمزية كما هو الحال بالنسبة لميزات الذكاء الاصطناعي.

وقد نشأ هذا الاتجاه في السيكولوجيا في ظل الثورة المعرفية (Cognitive revolution) التي انطلقت في منتصف القرن العشرين، بحيث تمخض عنها ظهور مجموعة من الحقول المعرفية التي أصبحت تتخذ المعرفة (Cognition) موضوعا لها، وقد تحددت هذه الحقول المعرفية في الذكاء الاصطناعي واللسانيات والعلوم العصبية وفلسفة العقل بالإضافة إلى علم النفس المعرفي. وقد برز علم النفس المعرفي كمسعى جديد يهتم بدراسة النشاطات العقلية الداخلية للفرد بالأساس، وذلك في تقابل مع النشاطات الخارجية الخاضعة للملاحظة المباشرة، وهي النشاطات التي شكلت كلاسيكيا معنى السلوك (بلحاج، 2005).

وفي ما سبق تقديمه نبذة بسيطة عن مراحل تطور هذا العلم وبدايات تبلوره كعلم مستقل في موضوعه ومنهجه وأدواته، والذي أرسى فيما بعد نوعا من التحول في دراسة السلوك القابل للملاحظة والقياس، ليهتم بمشكلات سيكولوجية مختلفة تتعلق أساسا بالأنشطة العقلية وآليات الاشتغال الذهني، تلك الأنشطة الداخلية للفرد والتي أقصيت من الدراسة والتحليل ضمن الاتجاه السلوكي بدعوى عدم إمكانية إخضاعها لصرامة المنهج التجريبي، فقد كان لظهور هذا المنظور المعرفي في تفسيره للسلوك شروطه ومبرراته الموضوعية التي اقتضته، من أجل تجاوز نقص وعيوب السلوكية، وملء تلك الفراغات التي تركتها في تفسيرها للسلوك.

2.1.2 موضوعات واهتمامات علم النفس المعرفي

لقد تجاوز علم النفس المعرفي الاتجاه السلوكي الذي كان ينحصر فقط في دراسة السلوك القابل للملاحظة والقياس اعتمادا على المنهج التجريبي، ذلك أن المنظور الجديد أوجد لنفسه انشغالات واهتمامات سيكولوجية أخرى كان ينظر إليها في عرف السلوكية من قبيل الموضوعات الميتافيزيقية والغامضة. غير أن هذه الموضوعات "الغامضة" بدأت تنال حظها من الاهتمام والدراسة والبحث السيكولوجي مع المنظور المعرفي الذي دشن نوعاً من الانفتاح ســواء على مستوى الموضوع أو المنهج (بلحاج، 2005).

فعلم النفس المعرفي يتحدد من خلال الإشكاليات والقضايا التي يعالجها، والمتمثلة عموماً في تلك النشاطات العقلية الداخلية للفرد كالانتباه والإدراك ومعالجة المعلومات وتخزينها وتمثلها والقدرة على استرجاعها عند الحاجة، والاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد عموما والمتعلم بشكل خاص خلال تعلمه واكتسابه للمعرفة، إلى غير ذلك من الآليات التي يقوم بها الفرد خلال تفاعله واحتكاكه مع الوسط الخارجي(جون، 2007).

ولقد استتبع هذا التحول على مستوى الطرح النظري الذي جاء به المنظور المعرفي، تحول آخر متعلق أساسا باستخدام أدوات مفاهيميّة جديدة، حيث سيستعير

هذا المنظور مفاهيم كثيرة وأساليب فنية من علم الحاسوب واللسانيات ونظرية المعلومات (المليجي، 2008).

ويذكر (عبد الهادي، 2010) الموضوعات التي يتناولها علم النفس المعرفـــي كالآتي: الإدراك، وعلوم الدماغ، والتعرف على النمط، والانتباه، والذاكرة، وتمثيـــل المعرفة، والتخيل، واللغة، والنمو المعرفي، وحل المشكلات، والـــذكاء الإنســـاني، والذكاء الاصطناعي، وعلم النفس الارتقائي.

3.1.2 الأساليب المعرفية

التطور التاريخي لمفهوم الأساليب المعرفية

يُعتبر مصطلح الأساليب المعرفية (Cognitive Styles) إلى حدٍ ما من المصطلحات التي ظهرت حديثاً في علم النفس، خاصة في مجال علم النفس المعرفي نتيجة للنمو المتزايد في البحوث والدراسات التي أجريت في مجالات علم النفس المختلفة خلال العقدين الأخيرين(خرنوب، 2003). وتعود أصول هذه الأبحاث إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، إذ أن جلّها كان في مجال الفروق الفردية (Individual difference) والتمايز النفسي Psychological (Differentiation) كنتيجة لتراكم البحوث النفسية في هذا المجال، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود فروق بين الأفراد في طريقة تناول المعلومات ومعالجتها، وأن هذه الفروق ترتبط بجوانب شخصية إلى حد ما (الزغول والزغول، 2007).

وقد تطورت دراسة الفروق الفردية على أساس العمليات المعرفية من خلال ثلاثة مؤتمرات أسستها جمعية علم النفس الأمريكية في الأعوام (1948 و1949 و1950) وقد كان هناك دعوة ونداء لعمل مفاهيم جديدة تعتبر أن النشاط الإدراكي والشخصية عملية واحدة من خلال التوازن بين معلومات البيئة الخارجية _ المجال الإدراكي _ والبيئة الداخلية للفرد بما تحويه من انفعالات ودوافع، كما ونتجت فكرة أخرى عن ندوة المؤتمر الذي انعقد عام(1995)، واستقطبت اهتمام الباحثين آنذاك وهي قضية العمليات المعرفية اللاشعورية وقد أوضحت هذه النظرة الجديدة ثلاثة موضوعات تعبر عن ثلاثة افتراضات أساسية وهي(الخولي، 2002):

1.تعتبر المعرفة هي مركز التكيّف الشخصي للفرد مع البيئة.

2.البيئات التي يتكيف معها الفرد هي عبارة عن تمثيلات معرفية أو رموز بدلاً من أن تكون بيئات مكونة من أشياء حقيقية كما هي عليها.

3.البناء المعرفي اللاشعوري يحدد أي الصور يتخذها الفرد من بيئة معينة والعمل الذي يمكن أن يتفاعل أو يندمج فيه الفرد بناء على هذا التشفير.

ومن هنا بدأ علماء النفس التعرف على العمليات العقلية التي يتم من خلالها فهم كيفية تناول الفرد للمعلومات أو المدخلات الحسية وإصدار الاستجابة الملائمة.

وقد اصطلح جيلفورد (Guilford) المشار له في الخولي(2002) مصطلح البناء العقلي المعرفي على نموذجه، باعتبار أن الأساليب المعرفية تضم جميع العمليات المعرفية مثل: الإدراك، والتذكر، والتفكير، وحل المشكلات. وفي ذات السياق "ينظر جيلفورد (Guilford) إلى الأساليب المعرفية على أنها وظائف موجهة لسلوك الفرد، ويمكن تعريفها على أنها وظائف موجهة لسلوك الفرد، كما يمكن تعريفها على أنها قدرات معرفية (Cognitive Controls) أو أنها ضوابط عقلية معرفية أو أنها الاثنين معاً، بالإضافة إلى اعتبارها كسمات تعبر عن الجوانب المزاجية في الشخصية"(الشرقاوي، 1992 :185).

ولمّا كان مصطلح أسلوب (Style) يعني صفة خاصة أو طريقة مميزة تواكب الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا الأسلوب يشمل كلا من الأنشطة الإدراكية والعقلية فقد سُمي بالأسلوب المعرفي ولذلك يعتبر الأسلوب المعرفي أسلوبا إدراكيا، ويشمل كونه عملية معرفية على أنشطة عدة منها الانتباه والتذكر والتفكير وتجهيز المعلومات؛ يرتبط بكيفية تطور المعلومة لدى الشّخص في بيئته معينة من لحظة الاستقبال إلى غاية حدوث الاستجابة (رمضان، 2002).

ويعود تاريخ مفهوم الأساليب المعرفية إلى وليام جيمز (William james) عام 1980 (العتوم، 2007) عندما أكد على أهمية دراسة الفروق الفردية من خلال الأساليب التي يتبناها الأفراد.

وقد استمرت الأبحاث التي تناولت الفروق الفردية ومنها تبلور مفهوم الأسلوب المعرفي، فما المقصود بالأسلوب المعرفي؟

4.1.2ما هي الأساليب المعرفية؟

تم شرح مصطلح أسلوب "Style" في قاموس أكسفورد بأنه: الطريقة التي يمكن بها عمل شيء ما، وأن هذه الطريقة تكون منتمية للمحتوى الذي يتعامل معه الشخص وهذا لا يمنع أن يؤثر هذا المحتوى على الطريقة التي نؤدي بها المهمة (سليمان، 1988).

أما ما يخصُّ مصطلح المعرفة (Cognitive) فقد عرّف بأنه "جهد قصدي لإيجاد الأشياء والتعرف عليها لفهمها وتمييزها وتصنيفها ومعالجتها لموضوعات أي تعديلها بطرق عقلية مختلفة" (هلموت بينيش، 289:2003).

أما الأسلوب المعرفي فقد عرَّفه كــوب وســيجل (Coop and Sigeal) بأنــه: "الأسلوب الثابت نسبياً الذي يفضله الفرد في تنظيم ما يدركه من حولــهِ"(الزغــول والزغول، 86:2007).

وتعرف بأنها: " تكوين افتراضي يتوسط المثيرات والاستجابات، ويعكس طريقة الفرد المميزة في تنظيم إدراكه للعالم الخارجي (Goldstein and Blackman, 1978)

ويعرف ويتكن وزملاؤه الأساليب المعرفية كما أوردها الزغول والزغول، على أنها:" السمات المميزة التي تلائم سلوك الأفراد في نطاقٍ واسعٍ من المواقف الإدراكية والعقلية؛ فهي تشير إلى الأساليب التي يتميز بها الأفراد في المواقف الحياتية اليومية بحيث تشكل سمات شخصية تُظهر الفروق الفردية في عمليات التفضيل الشخصي سواء في المجال المعرفي أو المجال الاجتماعي" (الزغول والزغول، 2007).

أما كاجان وزملاؤه (Kagan etall) فقد عرفوا الأسلوب المعرفي بأنه يشير إلى التفضيلات الفردية الثابتة في التنظيم الإدراكي والتصنيف المفاهيمي للبيئة الخارجية، وبالتالي فهو يعكس الأسلوب المنسق الذي يتصف بسمة الثبات النسبي لدى الفرد والذي يفضله في تنظيم إدراكه الحسي والعقلي للمثيرات المختلفة (الخولي، 2002).

وهذا ما تضمنه تعريف (شريف، 1982) التي عرفت الأساليب المعرفية بأنها: ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه، وما يدركه حوله، وأسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته، وأساليبه في استدعاء ما هو مقترن بالذّاكرة.

كما ويعرفها (الشرقاوي، 188:1992) بأنها: " الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك، والتفكير، وحل المشكلات، والتعلم، وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي سواء في المجال المعرفي، أو في المجال الوجداني".

ويورد تينت (Tennant) تعريفًا للأساليب المعرفية بأنها: "مكونات نفسية تدخل في العمليات المعرفية وترتبط نوعا ما بالجوانب الشخصية والتي على أساسها تبرز الفروق بين الأفراد في تناول المعلومات ومعالجتها"(الزغول والزغول، 85:2011).

فهي مما لا شك فيه تعمل كوسيط بين المدخلات والمخرجات والتي من شأنها إكساب الفرد طريقة مميزة في معالجة المعلومات وتنظيم الإدراك، وتشير إلى الطرق الأكثر تفضيلاً لدى الأفراد في تنظيم المعرفة وحل المشكلات واتخاذ القرار.

5.1.2خصائص الأساليب المعرفية

هناك العديد من الدراسات والبحوث التي تم إجراؤها حول الأساليب المعرفية والتي تناولت جوانبًا وأبعاداً مختلفة لها، وتمخضت تلك الدراسات والبحوث عن خصائص عامة متفق عليها للأساليب المعرفية كما يأتي:

شكل النشاط: أنها تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد لا بمحتواه، لذلك نجد الأساليب تشير إلى الفروق بين الأفراد في كيفية أداء العمليات المعرفية من إدراك وحل للمشكلات، وبغض النظر عن موضوع هذه العمليات (إبراهيم، 1999).

العموم والشمول: " للأساليب المعرفية أبعاد شاملة تمكننا من النظر إلى الشخصية بطريقة كلية، فهي لا تقتصر على الجانب المعرفي من الشخصية فقط بل تتناول

جوانب الشخصية الأخرى الانفعالية والوجدانية وكذلك الاجتماعية" (الأحمد، 2001: 130).

فالأساليب المعرفية لا تقتصر في مفهومها على الجانب المعرفي وحسب، وإنما تعتبر مؤشراً هاماً في النظر إلى الشخصية نظرة كلية تتضمن جميع أبعادها وهذا ما جعل الباحثين ينظرون إليها على أنها أبعاد مستعرضة للشخصية (الفرماوي، 2009).

الثبات: تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبي فهي تمثل سلوك الفرد على مرِّ الأيام، وهذا لا يعني عدم قابليتها للتغير أو التعديل، بل يمكن أن تتغير ولكن ليس بسهولة، وهذا ما يجعلنا قادرين على التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المشابهة مما يعطي فائدة كبيرة في إمكانية التوجيه والإرشاد النفسي على المدى البعيد (الشرقاوي، 1992)

وهذا ما يشير إليه (عطا، 2000) بأنها تتصف بالثبات النسبي وهذا لا يعني أنها غير قابلة للتعديل أو التغيير تماما بل يمكن تعديلها وتوجيهها.

ثنائية القطب: فهي تبدأ من طرف له خصائص معينة وتنتهي عند طرف مناقض له، على عكس القدرات العقلية التي تعد أحادية القطب حيث تبدأ من نهاية صغرى وتنتهي عند نهاية عظمى، أي تتحسن بزيادة مستوى الأداء كقدرة الذكاء (الخولي، 2002). " ويصنف الأفراد وفق ذلك على متصل يبدأ بقطب وينتهي بقطب آخر، ويوجد بين القطبين خط متصل يقع عليه الأفراد، قرباً أو بعداً من أحد القطبين " (عبد الهادي، 2010:85)

القياس: إذ يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وأخرى غير لفظية مما يساعد في التغلب على الكثير من صعوبات اللغة التي تنشأ من اختلاف المستويات الثقافية للأفراد التي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة (الشرقاوي، 1992:195). ومن حيث قياسها تعتبر من الأبعاد الثنائية القطب حيث يتوزع الأفراد إلى ثلاث فئات تتميز الأولى بخصائص معاكسة للفئة الثالثة بينما تمتلك الثانية (الوسطى) سمات مشتركة من الفئتين العليا والدنيا (العتوم، 2004).

المصدر: الأساليب المعرفية بيئية المصدر، أو بالأحرى هي أبعاد مكتسبة من خلال تفاعلات الفرد مع البيئة الخارجية أكثر منها صفات موروثة (الزيات، 2001).

النمو أو التطور: إذ تمر الأساليب المعرفية بمراحل نمائية مماثلة لمراحل النمو المعرفي فنجدها أكثر عمومية في بداية مراحل النمو، فمدركات الطفل في الرابعة من عمره تكون عامة وبشكل كلي للمثير، وبتقدم عمره في حدود التاسعة تصبح متمايزة وينتبه لجزيئيات المثير (الزيات، 2001).

من خلال ما سبق استعراضه لأهم خصائص الأساليب المعرفية يتضح اتّسام هذه الأساليب بالثبات النسبي وبأنها تختص بشكل العملية المعرفية، كما أنها تختلف عن القدرات العقلية باعتبارها ثنائية القطب، وكونها تمتاز بالعمومية فهي تعكس التفاعل بين المجال المعرفي والمجال الوجداني لتجعل من الشخصية وحدة متكاملة، كما يمكن اعتبارها محددات للشخصية لشمولها لجميع الجوانب المعرفية وغير المعرفية، وأما بالنسبة لقياس الأساليب فإنها تقاس بوسائل متعددة لفظية وغير لفظية.

6.1.2 **تصنيفات الأساليب المعرفية**

بسبب تعدد التصورات والمداخل النظرية وكذلك الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية بالتقادم من خلال البحث والاستقصاء، ظهرت العديد من التصنيفات التي وضعها الدارسون والمختصون بالأســـاليب المعرفية أمثال: (Witke,Kogan, Gelford and Mesk) وغيرهم من الباحثين والمختصين، ولعل التصنيف الذي قدمه جاردنرGardner عام (1953) من أول التصنيفات التي توالت بعدها التصنيفات، وفيما يأتي عرضا لأكثر الأساليب استخداماً وشيوعاً في البحوث والدراسات النفسية والتربوية تبعاً لما لما جاء في (سرايا، 241:2007) والمطابق لما جاء في تصنيف (الشرقاوي، 1992).

1. الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي

Field Dependence Vs. Independence

2. الاندفاع مقابل التروي Impulsivity Vs. Impulsivity

3. التعقيد المعرفي في مقابل التبسيط

Cognitive complexity Vs. Cognitive Simplicity

4. المخاطرة في مقابل الحذر — Risk taking Vs. cautiousness

5. التسوية في مقابل الإبراز — Leveling Vs. Sharpening

6. البَأْوَرة في مقابل الفحص — Focusing Vs. Scanning

7. الانطلاق في مقابل التقييد "الشمولية في مقابل القصور"

Inclusiveness Vs. Exclusiveness

8. الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد

Flexible control Vs. Constricted Control

9. التمايز التصوري "تكوين المدركات"

Conceptual Differentiation.

10. تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض

Tolerance - Intolerance for Ambiguity

وفي ما يلي نبذة عن هذه الأساليب :

أولا: **الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي**

(Field Dependence Vs. Independence)

يشير هذا النمط (الأسلوب) إلى الفروق الفردية التي توجد بين الأشخاص في عمليات إدراكهم للمواقف المختلفة من التزامهم بالسياق الكلي الذي يحدث فيه الموقف، أو التعامل معه على نحو مستقل(الديري، 2011). فالأفراد الذين يعتمدون على المجال ينظرون إلى المجال الكلي الذي يحدث فيه الموقف بما يتضمنه من تفاصيل ولا يستطيعون التعامل مع الموقف على أنه جزء مستقل عن المجال الذي يحدث فيه. في حين أن الأفراد المستقلين في إدراكهم عن المجال هم أكثر قدرة على التحليل ويستطيعون فصل الموقف عن المجال الذي يحدث فيه (الزغول والزغول، 2007).

فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك، يخضع إدراكه للتنظيم الشامل الذي يمتاز بالاستقلال عن المجال الإدراكي، أما الفرد المستقل فينظر إلى

أجزاء المجال في صورة منفصلة عن الأرضية المنظمة له (سرايا، 2007). أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي.

ثانياً: الاندفاع مقابل التروي (Impulsivity Vs. Impulsivity)

وهو يعني طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في استقبالها أو الأداء بها، والتعامل مع المواقف الإدراكية بصفة عامة (العمري، 2007). وقد بدأ الحديث عن هذا الأسلوب المعرفي من دراسة كاجان وزملائه (Kagan etal) والذي أسموه بأسلوب تكوين المدركات، الذي يتكون من ثلاثة أبعاد هي العلاقي، والتحليلي، والاستدلالي، وتوصل كاجان وزملاؤه إلى أن ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى التروي في الاستجابة مما يتسبب في زيادة كمون الاستجابة، في مقابل سرعة الاستجابة للأفراد الآخرين، وهكذا بدأ في الظهور أسلوب جديد هو الاندفاع مقابل التروي (جاد، 1997).

كما يرى (العتوم، 2004) أن أسلوب (التروي/ الاندفاع) يتعلق بسرعة الاستجابة نحو المواقف المختلفة، حيث يميل أصحاب الأسلوب المتسرع إلى الاندفاع والاستجابة المتسرعة للمثيرات مما يجعلهم عرضة لارتكاب الأخطاء، بينما يميل أصحاب الأسلوب المتأمل إلى التروي والتفكير بشكل عميق، مما يقلل من احتمالية القيام بالاستجابات الخاطئة.

ويرى (الفرماوي، 1994) أن الأساس النظري بهذا الأسلوب يرتبط بحل المشكلات، حيث يشير إلى مدى تأمل الفرد للوصول إلى حل صحيح للمشكلة التي تواجهه.

ثالثاً: التعقيد في مقابل التبسيط المعرفي

(Cognitive complexity Vs. Cognitive Simplicity)

ظهر هذا الأسلوب في الخمسينات من القرن العشرين وذلك من خلال دراسات بيري (Perry) في مجال الإدراك الاجتماعي وفهم الآخرين والتقمص العاطفي والحساسية الاجتماعية (أحمد، 2002).

ويشير هذا الأسلوب إلى الميل لقبول التنوع في المواقف الإدراكية، وتجاهل الفروق بين عناصرها، فمتسعو الفئةِ الإدراكية أكثر ميلا إلى تجاهل تلك الفروق

وقبول التنوع، أما ضيقوا الفئة الإدراكية هم أكثر تمسكاً بتلك الفروق ولا يميلون إلى التنوع بين عناصر الفئة الإدراكية (الزيات، 2001).

وقد تناول التراث السيكولجي العديد من مقاييس أسلوب التعقيد المعرفي، ويعد مقياس مستودع الدور الاجتماعي من أشهر المقاييس وأوسعها انتشاراً، ويعد كيلي (Kelly) صاحب الفكرة الأساسية لهذا المقياس والتي طورها بيري وزملاؤه وتم استخدامه في العديد من الدراسات ونقله إلى العربية عبد العال عجوة 1989 (أحمد، 1992).

رابعاً: المخاطرة في مقابل الحذر (Risk taking Vs. cautiousness)

يعكس هذا التصنيف الفروق الفردية التي توجد بين الأشخاص من حيث السرعة والمخاطرة في اتخاذ القرارات وقبول المواقف غير التقليدية. فالأفراد الذين يمتازون بأسلوب الحذر هم أكثر انتباهاً للمواقف ولا يتسرعون في اتخاذ القرار حالياً، وهم أقل ميلاً للمجازفة أو المخاطرة في مواجهة المواقف الجديدة وغير المألوفة بالنسبة لهم، أما فئة الأفراد ذوي نمط المخاطرة هم في الغالب أكثر ميلاً للمخاطرة والتجريب، وأكثر قدرة على مواجهة المواقف الجديدة أو غير المألوفة" (الزغول والزغول، 2007).

ويتصف ذوو هذا الأسلوب بالميل إلى التخمين في المواقــف المعقــدة، وحـــب المغامرة، في حين يتسم ذوو الأسلوب الحذر بالخوف من كل ما هو جديد (عثمان، 2005).

خامساً: التسوية في مقابل الإبراز (Leveling Vs. Sharpening)

يرتبط هذا التصنيف بالمدى الذي يستطيع فيه الأفراد استيعاب المعلومات والاستفادة من الخبرات السابقة في إدراك المواقف التي يتفاعلون فيها فالأفراد الذين يمتازون ببعد التسوية لا يستطيعون في الغالب استعادة الخبرات السابقة والاستفادة منها في إدراك وتعلم المواقف الجديدة، وهذا يجعل منهم أكثر تشوشاً في عمليات الإدراك. أما الأفراد الذين يمتازون ببعد الإبراز فهم أكثر استفادة من التعلم السابق والذكريات المخزنة في الذاكرة في التعامل مع المواقف الجديدة، لأنهم أقل تأثراً

بالتشوش أو التداخل بين الخبرات من أقرانهم الذين يمتازون بالبعد الآخر (الزغول والزغول، 2007).

سادساً: البَأْورة في مقابل الفحص (Focusing Vs. Scanning)

يتصف مصطلح البأورة في مقابل الفحص والذي يشار إليه أيضاً بمصطلح السيطرة المعرفية أو الانتباه البؤري تلك الفروق بين الأفراد في معالجة المثيرات؛ أي في سعة وتركيز الانتباه، فحين يفحص المتعلمون أحد المجالات فإنهم يسجلون ويقارنون خصائص لفظية وبصرية يحصلون عليها من المعلومات المتاحة، وتظهر هذه الفروق هنا فيما يتعلق بكل من قوة وسعة انتباه هؤلاء الأفراد (أحمد، 2002).

فالأفراد ذوو أسلوب التركيز _ البَأورة _ هم أكثر انتباهاً وتركيزاً على المواقف والمثيرات ولا يتعجلون في اتخاذ القرارات بشأنها، في حين نجد أن الأفراد ذوي أسلوب التفحص يمتازون بسرعة تفحص المثيرات والموقف ووضع فرضيات حوله، فهم أقل انتباهاً للموقف وأقل تركيزاً، حيث أنهم غالباً يمتازون بالنظرة السطحية وأقل اهتماماً بالتفاصيل (الزغول والزغول، 2002).

سابعًا: الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد

(Flexible control Vs. Constricted Control)

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق الفردية بين الأفراد في مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه وبالتدخلات، والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد لديهم القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة بالموقف بشكل مباشر؛ مما يتيح لهم من استبعاد المشتتات الموجودة، في حين لا يستطيع البعض الآخر إدراك هذه المشتتات بدرجة كبيرة؛ مما يؤثر على استجاباتهم (سرايا، 2007).

ثامناً: التمايز التصوري "تكوين المدركات" (Conceptual Differentiation)

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في تصنيف أبعاد التشابه والاختلاف المدركة للمثيرات التي يتعرضون لها، كما يرتبط هذا الأسلوب بالطريقة التي يتبعها الفرد في تكوينه للمفاهيم، حيث يعتمد بعض الأفراد في تكوين المفاهيم على العلاقة الوظيفية بين المثيرات، في حين يعتمد البعض الآخر في تكوين المدركات، والمفاهيم، على تحليل الخصائص الوظيفية الظاهرة للمثيرات والتعامل، وهناك

مجموعة ثالثة من الأفراد، يعتمدون في تكوين المدركات والمفاهيم، على قدرتهم في استنباط مستويات العلاقات بين المثيرات التي يتعرضون لها (الشرقاوي، 2003).

تاسعاً: الانطلاق في مقابل التقييد "الشمولية في مقابل القصور"

(Inclusiveness Vs. Exclusiveness)

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في الميل إلى تصـــنيف المثيـــرات ومواقف الحياة التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد يصفونها بطريقة أكثر شـــمولية، كما أن لهم القدرة على التعامل مع المثيرات المتعددة، بينما يميل المتقيد إلى تصنيف هذه المثيرات تصنيفا يتسم بالضيق وقصر النظر(عبد الهادي، 2010).

يشير هذا التصنيف إلى الفروق الفردية بين الأفراد في إدراك المواقف بصورة شاملة متكاملة على نحو لا يحتمل الجدل أو التناقض مقابل القصور في إدراك هـــذه المواقف وتقبل التناقضات فيها (الزغول والزغول، 2007)

عاشرًا: تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض

(Tolerance - Intolerance for Ambiguity)

يرتبط هذا الأسلوب المعرفي بالفروق الفردية التي توجد بين الأفراد من حيث قبولهم أو عدم قبولهم للمواقف الغامضة. فالأفراد يختلفون في استعدادهم لتقبل ما يحيط بهم من مواقف إدراكية ولا سيما تلك الغامضة منها (الزغول والزغول، 2011).

أما عن هذا الأسلوب المعرفي؛ تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض، سيتم تناوله بشكل مفصل وأكثر عمقاً باعتباره هدفاً لهذه الدراسة.

7.1.2 تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض

لكل منا نمطه أو أسلوبه الخاص للتعلم والتفكير ونهج المعرفة وهذا ما يميز أحدنا عن الآخر، ولدينا بالمقابل الطرق المشتركة فيما بيننا للتعلم والتفكير ومعالجة المعلومات التي من ضمنها المعلومات أو المواقف الغامضة. وتحمل الغموض الذي يعرف إنه قدرة الشخص على التصرف بمنطق وعقلانية وهدوء في المواقف غير الواضحة والتي يكتنفها الغموض هو أسلوب معرفي(الشرقاوي، 1992).

ولقد حدد العديد من الباحثين وواضعي النظريات تحمل الغموض على أنه خاصية شخصية ضرورية للإبداع. وقد أشار ديكاي (Decay, 1989) إلى أن تحمل الغموض هو السمة الشخصية الأكثر ضرورة وأهمية للعملية الإبداعية. ويشير إلى أن الأفراد الذين لا يمكنهم تحمل الضغط يميلون للتكيف مع مواقف حل المشكلات الغامضة من خلال تطبيق قواعد مألوفة أو إجراءات مألوفة والتي تحد من فرص الحلول الملائمة والناجحة. وفي المقابل لا يقوم الأفراد الذين يتحملون المواقف الغامضة بتطبيق قواعد اعتباطية، لذا يبقي هؤلاء الأفراد على احتمالية مفتوحة لحلول ناجحة وفعالة وغير متوقعة. ولاحظ داسي أيضا أن تحمل الغموض يرتبط بشكل وثيق بالمجازفة وهذا ملمح آخر يفضي للمناهج والحلول الناجحة.

وتحمل الغموض هو خاصية شخصية تعكس المشاعر والتوجهات العامة للفرد تجاه المواقف الغامضة أو حالات الغموض. حيث تكون الحالة أو الموقف غامضا على الأرجح عندما يلاحظ أن هناك عدم وضوح وعندما يكون الموقف متغيرا أو غير مستقر، أو عندما يواجه الفرد مشكلات جديدة غير مألوفة لديه (Steen etal, 2014). ويرتبط تحمل الغموض تحديدا بالمعلومات التي يتلقاها الأفراد من أو حول المواقف والحالات (Hartmann, 2005).

يرتبط الأسلوب المعرفي تبعاً لــفيديريكو وآخرون (Federico and etal, 1984)، بالفروق بين الأفراد في تقبل ما يحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار أو أحداث غامضة غير واقعية وغير مألوفة، حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف وشائع، كما أنهم يستطيعون التعامل مع الأفكار غير الواقعية أو الغريبة عنهم في حين لا يستطيع البعض الآخر تقبل ما هو جديد أو غريب ويفضلون في تعاملهم على ما هو مألوف وواقعي.

وقد أشار العديد من الباحثين لتحمل الغموض على أنه سمة شخصية ضرورية للإبداع، فقد أشار ديكاي (Decay, 1989) إلى أن تحمل الغموض هو السمة الشخصية الأكثر ضرورة وأهمية للعمليات الإبداعية، ويبين أن الأفراد الذين لا يمكنهم تحمل الغموض يميلون للتكيف مع حالات حل المشكلات الغامضة من خلال الفرض الاعتباطي للقواعد أو الإجراءات المألوفة والمريحة، لكنها مقيدة

لفرص إيجاد الحلول، وبالمقابل إن الأفراد الذين يمكنهم تحمل الغموض لا يمكنهم فرض خياراتهم من خلال قواعد اعتباطية، لذا يبقي لهؤلاء الأفراد احتمالية مفتوحة للحلول غير المألوفة وغير المتوقعة وغير التقليدية.

وقد لاحظ ديكاي أيضا أن تحمل الغموض يرتبط كثيرا بالمجازفة وهي ملمح آخر يترافق وإنتاج منهجيات جديدة وخلاقة لحل المشكلات، ويركز واضعون آخرون للنظريات على أن الأفراد القادرين على تحمل الغموض يميلون للعمل على مهمات حل المشكلات لفترات طويلة من الوقت دونما معرفة الحل أو حتى وجود أي نوع من إنهاء المشكلة (Runco, 1993).

ولقد خضع مفهوم تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض لمراحل مختلفة من الدراسة والبحث، ومر أيضا بالكثير من التسميات حيث اصطلح عليه في البداية على أنه مفهوم التسامح مع الخبرات غير الواقعية، كما أشار ميسك (Messik).ثم أطلق عليه رويس (Royce) تسمية تحمل الخبرات غير الواقعية، أما فرانكل ليفنسون، (Frankel Levinson) وسانفورد (Sanford)، فقد عرضوا تفسيرا آخرا لتحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض على أنه الميل إلى حل قاطع للوصول إلى نهاية سريعة، كتقييم للأمور مع تجاهل الواقع _على الأغلب_ في البحث عن قبول أو رفض وذلك بسبب ميل الإنسان للنظر إلى جوانب وأبعاد دونما أخرى في المواقف المعرفية والإدراكية (الفتلاوي، 2009).

ويعبر (Pudner) المشار له في (رشيد، 2005) إلى تحمل الغموض على أنه الميل لإدراك مواطن الغموض على أنها مواطن مرغوب بها، ووصف الموقف الغامض على أنه موقف لا يمكن تحديد تركيبه أو تنظيمه بشكل مناسب، وذلك لعدم توافر التلميحات أو المؤشرات، أما عدم تحمل الغموض فيمكن ملاحظته ظاهريا أو سلوكيا من خلال الإذعان أو الإنكار حيث يلجأ الفرد الذي لا يتحمل الغموض إلى الانصياع للحلول المطروحة على أنها حقيقة لا يمكن تفاديها، أو تغييرها.

وعن طبيعة الموقف الغامض الذي قد يتعرض له الفرد يحدد بودنر (Pudner) المذكور في (الفرماوي، 1994) الموقف الغامض بأنه الموقف الذي يتصف بالخصائص الآتية:

الجدة (Novelty) بمعنى تضمن الموقف عناصر أو أبعاد غير مألوفة، والتعقيد (Complexity) أي يحتوي على الكثير من الأبعاد المتشابكة، ويتصف بصعوبة الحل، (Insolvability) بمعنى أن أبعاده منتجة لبناءات متضادة أو متباينة.

فالإنسان كثيرا ما يتجه نحو المألوف العقلي؛ أي النزعة إلى الأنماط القديمة بعيدا عن المواقف الجديدة والمتشابكة والمتناقضة في حل المشكلات حتى لو لم تكن هي الأكثر كفاءة في حل المشكلات، صحيح أن هذه المألوفات الذهنية قد تيسر الحل أحيانا لكنها تقيد إدراك العقل وتحدد من سعه النظرة إلى المشكلة وهو ما يعرف بالتثبيت الوظيفي لاستخدام الأشياء المألوفة بدلا من التفكير بوسائل إبداعية أخرى، وبما أن كثيرا من المشكلات لا تحل بالطرق المعتادة وتحتاج إلى استراتيجيات تعتمد أصالة التفكير ومرونته والتخلي من التفكير والأخذ بالتفكير المتشعب المتجانس (الوقفي، 1998).

لذلك نجد بعض الأفراد ولا سيما الطلبة في مختلف المراحل الدراسية يحتاجون لتنمية قدرات التفكير واكتساب مهارات الاستنتاج والتحليل واستشراق أبعاد المشكلة ومواجهة المواقف الغامضة والتفاعل معها بالشكل الملائم، دون خوف أو شعور بالانزعاج وعدم الرّاحة لمجرد أن هذه المواقف غير مألوفة أو أنها تحتاج لمعلومات جديدة وجهد أكبر، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال توفير البيئة الدراسية الملائمة التي تشجع الطلبة على تحمل الغموض والمواقف الغامضة.

وقد استخدم جوردون (Gordon) المذكور في (نوري، 2007) استراتيجيتين معرفتين لتعميق فهم الطلبة وقدراتهم على تحمل الغموض المعرفي وهي: جعل ما هو غريب مألوف، وجعل ما هو مألوف غريب. وتهدف هاتين الاستراتيجيتين إلى بناء قاعدة معلوماتية للطلبة تعينهم في التوسع في الإدراك والتوصل إلى حلول جديدة غير مألوفة.

وأما عن خصائص الأشخاص الذين يتمتعون بالغموض، يرى ماكدونالد (Macdonald, 1970) أن الأشخاص الذين يتحملون الغموض بشكل مرتفع يمتازون بخصائص يذكر منها: أنهم يطلبون الخوض والغموض، ويتمتعون بالغموض، وهم كذلك متفوقون في أداء النصوص الغامضة.

8.2.1 الاتجاهات النظرية في تفسير تحمل الغموض

1.نظرية المجال

يفسر أصحاب هذه النظرية تحمل الغموض المعرفي من خلال قدرة الفرد في إعادة تنظيم المجال الإداركي الذي يوجد فيه مجال الكائن، فإن إدراك الكائن الحي للعناصر والموضوعات الموجودة في المجال الذي يوجد فيه وكذلك بعلاقاته التي تربطه بالمجال وتنظمه في صورة جديدة، وهي عمليه استبصار للكائن الحي للموقف حيث إن المتعلم يرى الموقف ككل بطريقة جديدة تشمل على الفهم للعلاقات المنطقية بين عناصر الموقف أو على إدراك العلاقات بين هذه العناصر ويتضمن عمليتين من أهم العمليات العقلية للفرد في مواقف التعلم وهما: عمليتي الفهم والإدراك (نوري، 2007: 103).

2. نظرية هايدر وفستنجر في الاتساق المعرفي

وتشير هذه النظرية بأن الفرد يشعر بعدم الارتياح وعدم التوازن أو التنافر المعرفي عندما تتصارع أو تتناقض جوانب معرفية للفرد، ومن خلال البحث عن المنطق والتفكير السليم وتناسق الأفكار للوصول إلى التناسق المعرفي؛ لأن الفرد بحاجة خاصة إلى توازن معرفي؛ فعدم التوازن يجعل الفرد في حالة قلق وتوتر لكونه في مواجهة معرفه غير متسقة مع بعضها ويختار موقفا يوالف ويوافق بين هذه المتناقضات (الوقفي، 1998).

إن تحمل الغموض المعرفي في ضوء هذه النظرىة هو: قدرة الفرد علـــى حـــل المتناقضات أو التوفيق أو التنسيق بين المعلومـــات أو المواقـــف غيـــر المتشـــابهة والمتناقضة والوصول إلى إزالة هذه المعلومات غير المتسقة مع بعضها، أما عـــدم تحمل الغموض المعرفي فيعني عجز الفرد عن حل هذه التناقضات أو ضعف القدرة على التمييز بين هذه المعلومات المتصارعة والمتناقصة (نوري، 2007).

3. نظرية برونر في الإدراك والتبويب

يشير برونر إلى أن تفاعل الإنسان مع العالم يتضمن دائماً عملية تبويب، فالنشاطات العقلية كالإدراك وتكوين المفاهيم واتخاذ القرارات تتم من خلال استخدام التصنيف والترميز، فالتبويب معني بتجميع الأشياء الكثيرة في فئات يسهل على

الفرد التفاعل معها ويقلل من درجة تعقيدها، وهي تحويل التصانيف إلى رموز (coding) تبعاً للتشابه من خلال عملية الترميز أو التكوين، وبهذا فإن كل المعلومات في هذا الكون تتدرج في تصنيفات متعددة فتصبح اللغة أو النظريات المختلفة نظاماً للتصنيف تمكن الفرد من رؤية أبعد من المعلومات المعطاة (الأزيرجاوي، 1991).

4. نظرية أوزبل

يرى أوزبل (Ausubel) أن عملية الاحتواء للمعرفة تؤدي دوراً مهما في البناء المعرفي لدى الفرد، حيث أنه كلما كانت الأفكار والمعلومات الرئيسية من المفاهيم العامة الموجودة أصلا في البناء المعرفي لدى المتعلم ثابتة ومحدودة ومنظمه ومتصلة بما يراد تعلمه فإن عملية الاحتواء للمعلومات الجديدة تتم بدرجة كبيرة من الفاعلية، مما يسهل عملية التعلم القائم على المعنى، وكلما ازداد التفاعل بين ما هو موجود في البناء المعرفي والمعلومات الجديدة تؤدي بالتالي إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية للمتعلم ويحقق لهذه المعلومات الجديدة الثبات والاستقرار (الشرقاوي، 1991).

قياس تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض:

تعددت الاختبارات التي قام الباحثون بتصميمها لقياس هذا الأسلوب المعرفي، ومن أشهر هذه الاختبارات كما جاءت في (الفتلاوي، 2009) اختبار بودنر (Pudner) عام (1962) ويتكون الاختبار من (16) فقرة ثمان فقرات منها موجبة وثمان سالبة في اتجاه تحمل الغموض، وأمام هذه الفقرات مقياس متدرج من ست نقاط، على المفحوص أن يختار ما يراه مناسبا من هذه النقاط التي تمتد من على الموافقة التامة إلى المعارضة التامة. حيث تشير الدرجة الأعلى إلى الميل إلى الغموض.

وقد قام عبد العال عجوة بإعداد النسخة العربية عام (1989) كما وظهرت أداة أخرى عام (1966) قام بإعدادها كلاً من (Rydell & Rosen) وتتكون من(16) فقرة أو مفردة يجاب عنها بالنفي أو بالإيجاب، والدرجة العالية على الاختبار تشير

إلى تحمل الغموض، وقد قام عبد العال عجوة بتقنين هذا الاختبار على البيئة المصرية عام (1989).

استراتيجيات حل المشكلات

تعد استراتيجيات حل المشكلات نوعاً من المهارات العقلية التي مـــن خلالهـــا ينظم الفرد عملياته في معالجة الموقف المشكل ومحدداته وخاصة تلـــك المشـــكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد.

"ورغم اختلاف المشكلات التي يمكن أن يواجهها الأفراد فإن هنـــاك خطوطـــا عريضة تشترك فيها معظم الاستراتيجيات المتبعة في حل المشكلات. ويمكن تعلـــيم هذه الاستراتيجيات للأفراد لأنها تساعدهم في إيجاد الحلول الفعالة. ولعل أبسط هذه الاستراتيجيات تتكون من العناصر الأربعة التالية: فهم المشكلة، والتخطيط للحـــل، ومعالجة المهام، ومراجعة الموقف أو التقويم الشامل" (الحارثى، 1999:168).

ولكي يتمكن الفرد من مواجهة المواقف والمشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، عليه أن يتخذ لنفسه مجموعة من السبل المعرفية والتدابير العقلية التي تعينه على مواجهة هذه المواقف المألوفة منها وغير المألوفة، وقد اختلفت المشكلات التي يختبرها الفرد في حياته وتعددت طبيعتها، ولذلك فليس هناك طريقة واحدة مثلى في التعامل مع هذه المشكلات، لذلك فقد تنوعت السبل والتدابير وتشكل ما يعرف باستراتيجيات حل المشكلات فما المقصود باستراتيجيات حل المشكلات؟

ويرى (الزيات، 1995) أن استراتيجيات حل المشكلات تمثل نمطاً هاماً من الاستراتيجيات المعرفية، وتعد نوعاً من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته في معالجـــة الموقف المشـــكل ومحدداته وخاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد، وينطبق على استراتيجيات حل المشكلات ما ينطبق على الاستراتيجيات المعرفية الأخرى من حيث قابليتها للتعميم والتطبيق على قيود ومحددات أي موقف مشكل، لكنها تختلف باختـــلاف خصائص الموقف من حيث البساطة أو التعقيد أو أن الموقف يتطلب حلاً واحداً أم حلولاً متعددة، وهل الحل المطلوب قائم على الاستدعاء أم على الإنتاج.

فاستراتيجيات حل المشكلات: "تعني مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد لفهم واستحضار المعلومات المرتبطة بالموقف المشكل والتي يشتق منها بناءه لخطط الحل وتقييمها بشكل أكثر مرونة وفاعلية" (شلبى، 1999:89).

واقترح ستيرنبرج (Sternberg) استراتيجية لحـــل المشكلات تسمى "حلقـــة التفكير" تقوم على أساس أن التفكير الصحيح لحل المشكلات ليس تفكيراً خطياً فـــي اتجاه واحد، بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء حل المشكلة وبعد حلها فـــي اتجاهين، لأن التوصل إلى حل المشكلة قد يؤدى إلى بداية مشكلة جديـــدة أو عـــدة مشكلات. وتتألف استراتيجية حلقة التفكير من الخطوات الآتية: الإحساس بوجـــود مشكلة، تحديد طبيعة المشكلة بوضوح، والتعرف على أسبابها، تحديد متطلبات حل المشكلة وخاصة الموارد من حيث الوقت والمال والتـــزام ذوى العلاقـــة بالمشـــكلة ودعمهم، وضع خطة لحل المشكلة، بدء تنفيذ الخطة، متابعة عملية التنفيذ بصـــورة منظمة ومستمرة، مراجعة الخطة وتعديلها أو تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة أثناء التنفيذ، تقييم حل المشكلة، والاستعداد لمواجهة أي مشكلات مستقبلية تنجم عن الحل الذى تم التوصل إليه (Sternberg, 1992:200).

ويذكر (الزغول، 2002) طريقتين في حل المشكلات تعتمد كل طريقة منها استراتيجيات لحل المشكلات: الطريقة اللوغرتمية (الخوارزمية)؛ وتتمثل في تطبيق إجراءات محددة تضمن الوصول إلى حل المشكلة، ومثال هذه الطريقة إجراء عملية الضرب التي تتطلب سلسلة من الإجراءات الجزئية والتي إذا ما تمّ إنجازها يتم الوصول إلى الهدف الجواب الصحيح، أما الطريقة الثانية: الطريقة الاستكشافية، والتي تمثل قواعداً عامة تقود غالباً إلى حل المشكلة ولكنها في بعض الأحيان قد لا توصل إلى الحل الصحيح.

أما عن هذه الاستراتيجيات فقد أشارت الدراسات إلى العديد من الاستراتيجيات بعضها تقليدي وبعضها حديث أو يصلح لمواقف ومشكلات محددة، أما التقليدية كما يوردها (العتوم، 2007) فهي: الحل بالتبصر أو الاستبصار واستراتيجية العصف الذهني والحل بالاستنتاج والحل بالاستقراء، أما الاستراتيجيات الحديثة منها استراتيجيات تقليل الفروق، واستراتيجيات الحل العكسي واستراتيجيات تحليل

الوسائل والغايات، واستراتيجية التسلق، واستراتيجية التجزئة، واستخدام الجداول والخطط، واستراتيجيات تبسيط المشكلة، واستراتيجية رسم الصورة، واستراتيجية الحذف. ومن الاستراتيجيات الاستكشافية التي تستخدم في حل المشكلات كما أوردها (الزغول والزغول، 2007).

1. استراتيجية تقليل الفروق: وتقوم هذه الاستراتيجية على تقليل الفروق بين الحالة الرّاهنة والحالة الهدفية للمشكلة.
2. حلّال المشكلات العام: وهي طريقة من طرق الحل تقوم على اختيار الأهداف الجزئية، وهي أكثر تعقيداً من سابقتها، ويمكن القول أن حلّال المشكلات يستخدم خطوات مرتبة في حل المشكلة، وتشمل نقل المشكلة إلى حالة ابتدائية، يقوم بتفكيك المشكلة إلى هرم من الأهداف الجزئية التي يؤدي تحقيق كل منها إلى الاقتراب من الهدف النهائي، ثم تقليل الفروق بين الحالة الرّاهنة والحالة الهدفية، وأخيرا التحرك نحو الهدف الجزئي.
3. استراتيجية المحاولة والخطأ العشوائية: وتقوم على تطبيق التحركات القانونية بطريقة عشوائية إلى أن يتم الوصول إلى الحالة الهدفية.
4. استراتيجية تسلق التلة: وهي استراتيجية منظمة وبسيطة يتم خلالها التحرك من الوضع الراهن إلى الوضع الذي يجعلك أقرب للوضع النهائي.
5. استراتيجية تحليل الوسائل- الغايات: وتقوم هذه الاستراتيجية على إزالة العوائق من خلال إنجاز هدف واحد في كل مرة.
6. استراتيجية العمل إلى الوراء: وهي استراتيجية جديدة تستخدم عندما يكون الهدف واضحاً، ومثالها؛ العمل إلى الوراء بتوزيع الوقت المطلوب للوصول إلى موعد مقرر مسبقاً.
7. استراتيجية حلّ المشكلة بالقياس: ويستخدم الفرد في هذه الاستراتيجية طريقة حل إحدى المشكلات لترشده إلى حل مشكلة أخرى مماثلة أو مشابهة لها من خلال مبدأ القياس، وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الفعالة في تحسين القدرة على حلّ المشكلات.

كما وأضاف (جابر، 100:1999) تصنيفاً لاستراتيجيات حل المشكلات كما يلي:

1. دراسة أمثلة محلولة: وقد تبدو هذه الاستراتيجية واضحة ولكن ينبغي ذكرها لسببين: الأول أن استراتيجيات الحل الواضحة هي التي يكثر تعرضها للإغفال، والثاني أنها استراتيجية فعالة في حل المشكلات.
2. العمل على تبسيط المشكلة: وهذه استراتيجية فعالة جداً وتقدم الهندسة مثالاً واضحاً لحل مسائل أسهل، فإذا كنت تواجه صعوبة في حل مسائل هندسية ثلاثية الأبعاد "هندسة فراغية" فعليك أن تحل مسألة مشابهة في الهندسة المستوية "ذات بعدين". ثم تطبق الحل على المثال الثلاثي الأبعاد.
3. حل مشكلة مماثلة: إذا وجدت صعوبة في حل مشكلة حالية لأن معرفتك بمادة الموضوع ناقصة، قد يكون من المفيد أن تفكر في مشكلة أو مسألة مشابهة عن موضوع تعرفه بدرجة أكبر، عليك أن تحل المشكلة المماثلة، ثم تستخدم نفس الطريقة لحل المشكلة الحالية، وهذه الطريقة في جوهرها هي أن تجعل غير المألوف مألوفاً.
5. البدء من الخلف: وهذه استراتيجية جيدة تستخدم حين يكون الهدف واضحاً، غير أن نقطة البدء ليس كذلك.

2.2 الدراسات السابقة

تطرقت دراسات عديدة للأسلوب المعرفي تحمل الغموض- عدم تحمل الغموض وعلاقته بالعديد من المتغيرات ذات العلاقة بموضوع الدراسة حيث قام الباحث بترتيبها حسب تسلسها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث وفيما يلي عرضًا لبعض الدراسات التي تناولت هذا الأسلوب المعرفي:

أجرى فانوي (vannoy, 1965) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التبسيط _ التعقيد المعرفي) من جهة و(تحمل الغموض _ عدم تحمل الغموض) و(اتساع _ ضيق الفئة) من جهة أخرى، وقد بلغت عينة الدراسة (113) طالباً جامعياً طبق عليهم اختبار Bieri للتبسيط والتعقيد المعرفي،

واختبار Bodnuer لتحمل الغموض واختبار Pettigrew لاتساع الفئة، وكانت نتائج الدراسة تتلخص في عدم وجود علاقة ذات دلالة بين التبسيط – التعقيد المعرفي وتحمل الغموض كما أن أظهرت عدم وجود علاقة دالة بين التبسيط – التعقيد المعرفي واتساع الفئة.

وأجرى هوتز وتنباوم (Houtz and Tetenbaum, 1970) دراسة هدفت لمعرفة أثر السمات الانفعالية على الأداء الإبداعي وأداء حل المشكلات من خلال استكشاف العلاقات بين السمات الانفعالية ومركز الضبط واحترام الذات وتحمل الغموض والأداء في نطاق متنوع من مهام حل المشكلات والتي تمثل مراحل توليد الفرضيات واختبار الفرضيات من العمليات الإبداعية وعمليات حل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (127) طالبا من صفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي لمدرسة مونتر (Munter) للأطفال الموهوبين بتمثيل عرقي نسبته (60%) من الطلاب البيض و30% من الطلاب السود و(10%) من الأمريكان اللاتينيين والفئات العرقية الأخرى، واستخدم الباحثان في دراستهما ثلاثة مقاييس انفعالية وهي: مقياس بيلر كرومبل (Piller Krumbl) لموقع الضبط ومقياس "كوبر سمث" لتقدير الذات، ومقياس ريدل روزن (Riedel Rosen) لتحمل الغموض، وأيضا قدمت للمشاركين عدة مهام إبداعية وأخرى لحل المشكلات على امتداد فترة عشرة أسابيع. أشارت نتائج التحليل العاملي الذي أجري على المهام الإبداعية وحل المشكلات إلى ظهور عاملين هما البراعة وإعادة ترتيب عناصر المشكلة، ولم تسفر نتائج الدراسة عن ظهور أي اختلافات عائدة إلى الجنس في المهام الانفعالية، كما قد تبين عدم اختلاف طلاب الصف الرابع عن طلاب الصف السادس الابتدائي بشكل دال إحصائيا إلا في عامل إعادة الترتيب فقط، أما المهام الانفعالية فلم يختلف طلاب الصف الرابع عن طلاب الصف الخامس والسادس الابتدائي بشكل دال إحصائيا إلا في عامل تحمل الغموض. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية أن يأخذ الفرد الخصائص الانفعالية بعين الاعتبار عند تقييم المهارات المعرفية الخاصة بحل المشكلات والإبداع، فموقع الضبط وتحمل الغموض كانا يتقاسمان (46%) من التباين في عدة مهام إبداعية وأخرى متعلقة في حل المشكلات.

كما وأجرى (عجوة، 1989) دراسة بهدف التعرف على الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية دراسة عاملية، هدفت إلى توضيح العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من القدرات العقلية وسمات الشخصية. اشتملت عينة الدراسة على (151) طالباً جامعياً في جامعة المنوفية في مصر وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأساليب المستخدمة في الدراسة ليست كلها مستقلة حيث ظهر أن تحمل الغموض / عدم تحمل الغموض كانا عاملين مستقلين عن بقية العوامل.

وفي دراسة (بني بكر، 1995) تحمل الغموض وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك، والتي هدفت إلى التعرف على مدى تحمل طلبة جامعة اليرموك للغموض وعلاقته ببعض سمات الشخصية لديهم وبمتغيرات الجنس والكلية والعمر ومكان الإقامة. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة اليرموك في مرحلة البكالوريوس والبالغ عددهم (12988) طالبا وطالبة في الفصل الأول للعام الدراسي (1994-1995) واشتملت العينة على(617) طالبا وطالبة (279 ذكورا و338 إناثا). ومن أبرز النتائج التي تمخضت عن تلك الدراسة، عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للعمر والكلية أو التفاعل بينهما على تحمل الطلبة للغموض، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للجنس ومكان الإقامة أو التفاعل بينهما على تحمل الطلبة للغموض، وأفضت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أربعة عوامل من عوامل كاتل من جهة وتحمل الغموض من جهة أخرى، وتلك العوامل هي: (مغامر، خجول)، (مجدد، تقليدي)، (ذكي، غبي)، (انبساطي، انطوائي) إذ بلغ معامل الارتباط المتعدد لتلك العوامل معاً(R=0.26) علما أن معامل الارتباط للعوامل ككل (R=0.31).

أما دراسة (اسكندر، 1996) الأساليب المعرفية وعلاقتها بالأساليب المزاجية والتي هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الأساليب المعرفية مع بعضها البعض وكذلك التعرف إلى العلاقة بين الأساليب المعرفية والأساليب المزاجية ودراستها دراسة عاملية بالإضافة لدراسة أثر الجنس والعمر والتخصص والتفاعل بينها على الأساليب المعرفية والأنماط المزاجية. حيث اشتملت العينة على (662) طالباً وطالبة من مراحل التعليم الإعدادي والثانوي في مدارس الإسكندرية بمصر. وتم

تطبيق اختبار تحمل الغموض من ضمن الاختبارات التي تم تطبيقها على عينة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن الأساليب المعرفية ليست مستقلة عن بعضها كما كان هناك تأثيرا دالا إحصائيا عند مستوى(0.01) للتخصص على تحمل وعدم تحمل الغموض.

وأجرت مالاسكا (Malaska, 1997) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في تحمل الغموض بين طلبة الجامعة في جامعة (Truman University) في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (177) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس ماكلان لتحمل الغموض، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى تحمل الغموض بين طلبة السنة الأولى والنهائية ولصالح طلبة السنة النهائية، كما تبين وجود فروق تعزى للتخصص ولصالح طلبة التخصصات العلمية، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي.

وهدفت دراسة (شعيب، 2001) إلى التعرف على بعض الأساليب المعرفية المميزة لطلاب الشعب المختلفة بكليات التربية في جامعة المنصورة، وتكونت عينة الدراسة من (1581) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس نيرتون لتحمل الغموض، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى تحمل الغموض بين طلبة السنة الأولى والنهائية ولصالح طلبة السنة الرابعة، كما تبين وجود فروق تعزى للتخصص ولصالح طلبة التخصصات العلمية.

وفي دراسة أجراها محمد وأسار (Mohammad and Assar, 2002) في إيران لاختبار الفروقات بين مجموعات التحمل المرتفع والمتوسط والمتدني للغموض من حيث استيعابهم القرائي وادراكهم المعرفي المركب لاستراتيجيات القراءة، واشتملت العينة على(123) طالب هندسة في السنة الأولى تم توزيعهم على ثلاث مجموعات (تحمل مرتفعل، تحمل متوسطل، وتحمل متدني للغموض). أشارت نتائج الدراسة الى فروق دالة احصائيا بين المجموعتين مرتفعة التحمل ومتدنية التحمل للغموض، اي ان الطلبة ذوي التحمل المرتفع للغموض قد احرزوا درجات اعلى على اختبار الاستيعاب القرائي مظهرين إدراك معرفي مركب أكبر لاستراتيجيات القراءة، واظهروا أيضا استخدام اعلى لاستراتيجيات القراءة المتصلة

بحل المشكلات، ولم تكن هناك فروقاً دالة إحصائيا ًبين المجموعة متوسطة التحمل والمجموعة مرتفعة التحمل للغموض في تلك المتغيرات.

كما وأجرى (حامد، 2003) دراسة السمات الشخصية – العقلية- لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على السمات الشخصية- العقلية- لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في نابلس، إضافة إلى تحديد علاقتها بكل من: الجنس، والكلية، ومكان السكن، والمعدل التراكمي، ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم، ودخل الأسرة الشهري. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (606) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس السمات الشخصية، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع السمات الشخصية- العقلية- تعزى لمتغير الكلية، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا على بعض سمات الشخصية – العقلية- تبعا لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، والمعدل التراكمي، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، وأسلوب تربية الأسرة، ودخل الأسرة الشهري، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيا تبعا لمتغير مكان السكن على سمة القدرة على النقد بين طلبة المدينة والقرية لصالح طلبة المدينة.

وهدفت دراسة (نوري، 2007) تحمل الغموض المعرفي لدى الطلبة المتميزين والطالبات المتميزات في مركز محافظة نينوى، جامعة الموصل، إلى الكشف عن مستوى تحمل الغموض المعرفي لدى الطلبة المتميزين والطالبات المتميزات لعينة البحث (240) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي من مرحلتين دراستين (الصف الثالث والصف الرابع) وتم بناء أداة لهذا الغرض تكونت بصيغتها النهائية من (20) عبارة، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ إن الطلبة المتميزين والطالبات المتميزات لديهم تحمل غموض معرفي. الطالبات المتميزات لديهن تحمل غموض معرفي أكثر من الطلبة المتميزين. واقترح الباحث مجموعه من التوصيات والمقترحات منها الاهتمام بالجانب المعرفي للطلبة من خلال تهيئة مناخات نفسية وعلمية مناسبة، وإجراء دراسة لأثر برنامج في التفكير على مستوى تحمل الغموض المعرفي للطلبة.

كما وأجرى حقي وزهير (Hakki and Zehir, 2007) دراسة هدفت إلى فهم مدى تحمل متعلمي اللغة الإنجليزية للغموض في جامعة كانكل اونسيكيز في تركيا وكذلك لاستكشاف العلاقة ما بين تحمل الغموض ومتغيرات رئيسية هي: (النوع الاجتماعي)، (احترافية اللغة)، النجاح الملحوظ في مادة القراءة في اللغات الأجنبية، حيث اشتملت عينة الدراسة على (232) طالباً وطالبة وتم تصميم استبانة خاصة بتلك الدراسة لجمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة بالمعدل قد أبدوا تحملا متدنيا للغموض في عملية التعلم، وكانت الطالبات الإناث أقل تحملا للغموض من الطلبة الذكور.

وقام زيناسني (Zenasni, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإبداع وتحمل الغموض لدى الطلاب المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالباً فرنسياً تراوحت أعمارهم بين (11-17) سنة، طبق عليهم مقياس نورتون لتحمل الغموض ومقياس الإبداع، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين تحمل الغموض والإبداع.

وأجرى كل من باردي ورامدني (Bardi & Ramdeny, 2009) في بريطانيا دراسة هدفت إلى دراسة الانفتاحية وتحمل الغموض لدى طلبة الجامعات، وتكونت عينة الدراسة من (510) طالباً وطالبةً، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في تحمل الغموض وتقييمات التحدي والتهديد بين طلبة السنة الأولى والنهائية، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائيا بين الانفتاحية وتحمل الغموض.

أمّا (سهيل، 2011) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الأسلوب التبادلي باستخدام الخرائط الذهنية لذوي المجال الإدراكي تحمل الغموض – عدم تحمل الغموض في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة، واشتملت عينة الدراسة على (60) طالبة من طلبة كلية التربية الرياضية للبنات المرحلة الثانية/ جامعة بغداد للعام الدراسي (2010-2011) تم التوصل إلى العديد من النتائج كان أهمها: أن المنهج التعليمي التجريبي للأسلوب التبادلي باستخدام الخريطة الذهنية لذوي المجال الإدراكي تحمل وعدم تحمل الغموض المتبع مع المجموعة الضابطة كان ذا فاعلية عالية في تعلم مهارة الإرسال. كما تبين ملائمة الأسلوب التبادلي

باستخدام الخريطة الذهنية لذوي المجال الإدراكي عدم تحمل الغموض في تعلم تكنيك الأداء لمهارة الإرسال المواجه الأمامي بالكرة الطائرة. وخرجت بتوصيات أهمها التركيز على استخدام الوسائل التعليمية البصرية ومنها الخرائط الذهنية في عملية التعلم لما أظهرته من دور واضح وفاعل في عملية تعلم مهارة الإرسال، ومراعاة الأساليب الإدراكية التي يتميز بها الطلبة وذلك لغرض توظيفها واستخدامها بالشكل الأمثل والذي يخدم العملية التعليمية، مع ضرورة إطلاع المدرسين والأساتذة على الأساليب المعرفية حتى يتمكنوا من تشخيص أنسب الأساليب التدريسية لتطبيقها في الوحدات التعليمية.

كما وأجرت (جادالله، 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بالكمالية وتحمل الغموض لدى عينة من الراشدين، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (94) من الراشدين، (66 من الإناث، 28 من الذكور)، تتراوح أعمارهم بين (33- 45)، جميعهم من أصحاب الوظائف والمهن الحاصلين على مؤهل جامعي ومن تخصصات مختلفة (أدبية وعلمية)، استخدمت الدراسة مقياسا لأساليب اتخاذ القرار وآخر للكمالية وثالثا لتحمل الغموض، وتوصلت إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين أساليب اتخاذ القرار (الأسلوب العقلاني، والأسلوب الحدسي، والأسلوب التلقائي، والأسلوب الاعتمادي، والأسلوب التجنبي) والكمالية وعلاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الأسلوب التلقائي والأسلوب الاعتمادي والأسلوب التجنبي والقدرة على تحمل الغموض، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من: الأسلوب العقلاني، والأسلوب الحدسي والقدرة على تحمل الغموض، وأن الأفراد ذوى الأسلوب العقلاني والأسلوب الحدسي والأسلوب التلقائي يتسمون بكمالية سوية وقدرة على تحمل الغموض، بينما يتصف أصحاب الأسلوب الاعتمادي والأسلوب التجنبي بكمالية عصابية وقدرة منخفضة على تحمل الغموض، مع وجود تأثير سالب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) ذو طبيعة تبادلية بين كل من درجة الكمالية والقدرة على تحمل الغموض وتأثير لكل من درجة شعور الفرد بالكمالية وقدرته على تحمل الغموض في أسلوبه في اتخاذ القرار بأشكاله المختلفة،

وتظهر تأثيرات درجة الكمالية بشكل سلبي، في حين تظهر تأثيرات القدرة على تحمل الغموض بشكل إيجابي.

وهدفت دراسة كارمن ومفتون (Kamran and Maftoon, 2012) إلى التحقق فيما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحمل الغموض واستخدام استراتيجية القراءة لدى الطلبة الإيرانيين الذين تعد الإنجليزية لغتهم الثانية، وتكونت عينة الدراسة من (114) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس تحمل الغموض واستبانة استراتيجيات القراءة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحمل الغموض واستخدام استراتيجية القراءة وحل المشكلات.

وفي دراسة (القحطاني، 2013) الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض- عدم تحمل الغموض) وعلاقته بالدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات: المستوى الدراسي، والتخصص الدراسي. هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما هدفت إلى التعرف على طبيعة الاختلاف في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. بلغ حجم العينة (255) طالبا من الطلاب المنتظمين في مرحلة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية وقام الباحث باستخدام أداتي الدراسة وهما: مقياس الأسلوب المعرفي ومقياس الدافع للإنجاز الدراسي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي والدافع للإنجاز الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز الدراسي تعزى إلى متغير التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي لصالح السنة الرابعة؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز الدراسي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي لصالح طلاب المستوى السنة الرابعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفعين والمنخفضين في الدافع

للإنجاز الدراسي في درجاتهم على مقياس الأسلوب المعرفي؛ وأخيراً أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفعين والمنخفضين في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) في درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي؛ حيث كان المرتفعون في مستوى تحمل الغموض مرتفعين في الدافع للإنجاز الدراسي.

كما وسعت الدراسة التي قام بها وايسنستين وليقس وبراور ومارشال وفرايدريتش (Weissenstein, Ligges, Brouwer, Marschall & Friederichs, 2014) إلى المقارنة في مستوى تحمل الغموض بين الممارسين العامين لمهنة الطب وطلاب الطب في جامعة ميونستر الألمانية(Muenster University) وتكونت عينة الدراسة من (564) فرداً، طبقت عليهم قائمة رايز (**Reis**) لتحمل الغموض، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى تحمل الغموض بين الممارسين العاملين لمهنة الطب وطلاب الطب ولصالح الممارسين العامين لمهنة الطب.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن منها ما تناول علاقة الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض– عدم تحمل الغموض) مع بعض المتغيرات كالدافعية مثل دراسة (القحطاني، 2013)، ومنها ما تناولت علاقته ببعض سمات الشخصية كدراسة (بني بكر، 1995)، وتطرقت دراسات أخرى إلى البحث في علاقة تحمل الغموض بالإبداع كدراسة زيناسني (Zenasni, 2008)، وأخذت دراسات أخرى منحى آخر في الكشف عن الفروق في متغير تحمل الغموض بين المتميزين وغير المتميزين تحصيليا كدراسة (نوري، 2007)، أو الممارسين العامين لمهنة الطب وطلاب الطب كدراسة وايسنستين وليقس وبراور ومارشال وفرايدريتش (Weissen, stein Ligges, Brouwer Marschall & Friederichs, 2014). ومن الدراسات التي تقترب من هذه الدراسة دراسة هوتز وتنباوم (Houtz & Tetenbaum, 1970) والتي تناولت علاقة موقع الضبط وتحمل الغموض بحل المشكلات ودراسة كارمن ومفتون (Kamran & Maftoon, 2012).

وقد تباينت الدراسات السابقة في البيئة والفئات التي أجريت عليها، حيث أن غالبيتها أجريت على بيئات غير أردنية، وكذلك في عدد أفراد العينة، كما أنها تباينت في المقاييس المستخدمة. وفيما يتعلق بالمتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتخصص) فقد تباينت الدراسات السابقة فيما توصلت إليه من نتائج، وقد شكلت الدراسات السابقة رافداً مهماً وأرضية انطلقت منها هذه الدراسة بما توصلت إليه من نتائج وتوصيات، وفي تناولها للأساليب المعرفية كمتغيرات مهمة، وفي حدود علم الباحث لم تتناول دراسات سابقة الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض / عدم تحمل الغموض) مع متغير استراتيجيات حل المشكلات وخصوصاً على طلبة الجامعات في البيئة الأردنية وهذا ما يميز هذه الدراسة ويعطيها الأهمية.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل وصفاً تفصيليًا للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ بحثه هذا ومنها تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وأدوات الدراسة المستخدمة لجميع البيانات والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

1.3 منهج الدراسة

تم استخدام منهج الارتباطي، حيث تم إجراء المسح المكتبي والاطلاع على الدراسات والبحوث النظرية والميدانية، لأجل بلورة الأسس والمنطلقات التي يقوم عليها موضوع الدراسة، وأيضا الاطلاع على الدراسات السابقة، والتي شكلت دعامة أساسية للدراسة وما تضمنته من محاور وأبعاد. أما على صعيد البحث الميداني، تم إجراء المسح الاستطلاعي، وتحليل كافة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال أدوات الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة مؤتة من الجنسين والبالغ عددهم (21517) طالباً وطالبةً، حسب إحصائيات القبول والتسجيل بالجامعة للعام الدراسي (2014-2015)، والجدول(1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي.

جدول(1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	9468	%44
	إناث	12049	%56
	المجموع	21517	%100
التخصص	علمية	9554	%44.4
	إنسانية	11963	%55.6
	المجموع	21517	%100
السنة الدراسية	أولى	7639	%35.5
	ثانية	5594	%26
	ثالثة	5422	%25.2
	رابعة	2862	%13.3
	المجموع	21517	%100

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار العينة على أساس العينة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة حسب التخصص والنوع الاجتماعي بنسبة (3.3%) تقريباً من مجتمع الدراسة لكل من الجنسين، أي (706) طالباً وطالبة، والجدول(2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي:

جدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي

النوع الاجتماعي	التخصص	العدد
ذكور	علمية	185
	إنسانية	157
مجموع الذكور		342
إناث	علمية	105
	إنسانية	259
مجموع الإناث		364
المجموع العام		706
السنة الأولى		175
السنة الثانية		224
السنة الثالثة		197
السنة الرابعة		110
المجموع العام		706

4.3 أدوات الدراسة

لجمع البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

أولا: مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض): تم تطوير المقياس من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة (شرف الدين، 2012) ودراسة (بني بكر، 1995)، وتكون المقياس من(39) فقرة تتوزع على أربعة أبعاد هي:

1- التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة: وتمثله الفقرات ذوات الأرقام (1-10).

2- المرونة وعدم الصلابة: وتمثله الفقرات ذوات الأرقام (11-21).

3- الميل إلى الجدة والأصالة: وتمثله الفقرات ذوات الأرقام (22-30).

4- السيطرة على نقص المعلومات: وتمثله الفقرات ذوات الأرقام (31-39).

وتم التحقق من صدق وثبات المقياس

صدق مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض)

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطـــريقتين: الأولـــى باســـتخدام صـــدق المحكمين من خلال عرض المقياس على(10) مـــن أســـاتذة الجامعـــات الأردنيـــة المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم، وتم التعديل على المقياس في ضـــوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث لم يتم حذف أي فقرة وتم إعادة صـــياغة الفقـــرات ذوات الأرقام (6-33-35)، أما الطريقة الثانية فتم التحقق من صدق المقياس باســـتخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة على البعد الـــذي تنتمي إليه، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (57) طالباً وطالبة تم اختيارها عشوائياً من شعبتين من شعب الجامعة واحدة للعلمية والأخرى للإنسانية من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، والجدول(3) يبين معاملات الارتباط:

جدول(3)

صدق البناء الداخلي لمقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة		المرونة وعدم الصلابة		الميل إلى الجدة والأصالة		السيطرة على نقص المعلومات	
1	.366	11	.416	22	.478	31	.627
2	.460	12	.565	23	.342	32	.698
3	.326	13	.585	24	.409	33	.639
4	.542	14	.705	25	.554	34	.672
5	.602	15	.614	26	.594	35	.631
6	.375	16	.659	27	.716	36	.679
7	.490	17	.568	28	.512	37	.585
8	.693	18	.616	29	.668	38	.610
9	.538	19	.584	30	.708	39	.564
10	.329	20	.579				

يتبين من الجدول رقم (3) بأنه توفر لمقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض / عدم تحمل الغموض) معاملات صدق بناء مناسبة ومقبولة تراوحت بين (.329 _ .716) .

ثبات مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض)

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest)، حيث طبق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=57)، حيث رصدت درجات الطلاب عليه، ثم تم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد (14) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية،

والجدول(4) يبين معاملات ثبات مقياس الأسلوب المعرفي(تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض):

جدول (4)

معاملات ثبات مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض)

البعد	الإعادة	كرونباخ ألفا
التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	0.80	0.81
المرونة وعدم الصلابة	0.85	0.88
الميل إلى الجدة والاصالة	0.83	0.83
السيطرة على نقص المعلومات	0.87	0.89
الكلي	0.89	0.92

يتبين من الجدول (4) بأن معاملات ثبات الإعادة لمقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) قد بلغت (0.89) للكلي وللأبعاد تراوحت بين (0.83 _ 0.87)، وبالنسبة لمعاملات ثبات كرونباخ ألفا فقد بلغت للكلي (0.92) وللأبعاد تراوحت بين (0.81 _ 0.89).

تصحيح مقياس تحمل الغموض

تتم الاستجابة على المقياس وفق سلم ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة صغيرة، موافق بدرجة صغيرة جداً) تأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، وتنعكس هذه الاستجابات في حالة الفقرات السلبية ذات الأرقام (5، 6، 8، 9، 12، 16، 17، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 28، 30، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39) والدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى مستوى عالٍ من تحمل الغموض.

ثانياً: مقياس حل المشكلات

تم استخدام مقياس هبنر وبيترسون (Heppner & Peterson) لحل المشكلات والذي طوره (حمدي، 1998)، والمكون من (40) فقرة.

صدق مقياس حل المشكلات

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على (10) من أساتذة الجامعات الأردنية المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، علماً أنه لم يتم حذف أي فقرة. أما الطريقة الثانية فتم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه والبعد الكلي على عينة الاستطلاعية بلغت (57) طاباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، والجدول(5) يبين معاملات الارتباط:

جدول (5)

صدق البناء الداخلي لمقياس حل المشكلات.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
التوجه العام		تعريف المشكلة		توليد البدائل		اتخاذ القرار		التقييم	
1	.375	9	.562	17	.439	25	.501	33	.470
2	.375	10	.397	18	.659	26	.523	34	.618
3	.433	11	.461	19	.627	27	.510	35	.674
4	.587	12	.628	20	.640	28	.634	36	.742
5	.573	13	.662	21	.530	29	.463	37	.551
6	.667	14	.601	22	.566	30	.688	38	.728
7	.575	15	.550	23	.534	31	.525	39	.591
8	.618	16	.543	24	.450	32	.505	40	.541

يتبين من الجدول رقم (5) بأنه توفر لمقياس حل المشكلات معاملات صدق بناء مناسبة ومقبولة تراوحت بين (375. _ 742.) لبعد التوجه العام، وبين (397._ 397.) لبعد تعريف المشكلة، وبين (439. _ 659.) لبعد اتخاذ القرار، وبين (470._ 742.) لبعد التقييم.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الطالب على كل بعد فرعـــي مـــن أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات والدرجة الكلية على المقياس، والجـــدول(6) يبين ذلك:

جدول (6)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة الطالب على كل بعد فرعي من أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات والدرجة الكلية

البعد	الكلي
التوجه العام	.698
تعريف المشكلة	.729
توليد البدائل	.784
اتخاذ القرار	.783
التقييم	.827

يتبين من الجدول (6) بأن معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقيـــاس حـــل المشكلات والبعد الكلي تراوحت بين (698. _ 827.)

ثبات مقياس القدرة على حل المشكلات

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبـــات الإعـــادة (Test Retest)، حيث طبق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=57)، ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد (14) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وتم أيضاً حساب ثبـــات المقيـــاس باســـتخدام معادلـــة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية، والجـــدول (7) يبـــين معاملات ثبات مقياس القدرة على حل المشكلات:

جدول (7)

معاملات ثبات مقياس القدرة على حل المشكلات

البعد	الإعادة	كرونباخ ألفا
التوجه العام	0.88	0.83
تعريف المشكلة	0.89	0.87
توليد البدائل	0.86	0.87
اتخاذ القرار	0.87	0.85
التقييم	0.84	0.79
الكلي	0.91	0.89

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (8) بأن مقيـــاس القـــدرة علـــى حـــل المشكلات يتمتع بمؤشرات ثبات مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة للبعد الكلي (0.91)، وللأبعاد تراوحت معاملات ثبات الإعادة بين (0.84 _ 0.89)، كما بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للبعد الكلي(0.89)، وتراوحت معاملات ثبات كرونبـــاخ ألفا للأبعاد الفرعية للمقياس بين (0.79 _ 0.87).

تصحيح مقياس القدرة على حل المشكلات:

تكون مقياس حل المشكلات من (40) فقرة، تتوزع على خمسة أبعـــاد، وتكـــون الاستجابة عليه وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي كما يلي:

الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب:

- لا تنطبق أبدا (1) - تنطبق بدرجة بسيطة (2)
- تنطبق بدرجة متوسطة (3) - تنطبق بدرجة كبيرة (4)
- الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب :
- لا تنطبق أبدا (4) - تنطبق بدرجة بسيطة (3)
- تنطبق بدرجة متوسطة (2) - تنطبق بدرجة كبيرة (1)

ويتضمن المقياس(20) فقرة سلبية وهـــي: (5، 8، 9، 10، 13، 14، 16، 18، 21، 24، 26، 27، 30، 31، 32، 35، 36، 37، 38، 40)، وتكـــون بقيـــة

الفقرات إيجابية، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (40 - 160)، كما تتراوح كل درجة فرعية بين (8 - 32).

ويكون تفسير العلامات على المقياس كالتالي:

من(40 - 80) مؤشر على نقص في مهارة حل المشكلات.

80 فما فوق كفاءة في حل المشكلات.

5.3 إجراءات تطبيق الدراسة

1. تم الحصول على مقياسي الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/عدم تحمل الغموض) والقدرة على حل المشكلات، ثم تم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.
2. تم الحصول على الموافقات لتطبيق الدراسة من الجهات المختصة.
3. تم تطبيق المقياسين المستخدمين في الدراسة على عينه من الطلبة على شكل شعب، وبحضور الباحث لتوزيع المقاييس، وقراءة التعليمات وتوضيحها، وللإجابة عن استفسارات الطلبة فيما يخص فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة، وتوضيح الهدف من الدراسة وأن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة وان هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
4. تم تفريغ البيانات على برنامج التحليل الإحصائي(spss) واستخراج النتائج ومناقشتها للخروج بالتوصيات المناسبة.

6.3 **متغيرات الدراسة**

في السؤال الأول:

1- الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/عدم تحمل الغموض): متغير مستقل.

2- حل المشكلات: متغير تابع.

في السؤال الثاني:

النوع الاجتماعي وله مستويان (ذكور، إناث): متغير مستقل.

التخصص الدراسي وله مستويان (علمي، إنساني): متغير مستقل.

المستوى الدراسي ومستوياتها (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة): متغير مستقل.

المعدل التراكمي _التقدير _ ومستوياته (مقبول 60- 67.9) (جيد 68- 75.9) (جيد جدًا 76- 83.9)(ممتاز 84-100) متغير مستقل.

متغيري الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/عدم تحمل الغموض) وحل المشكلات: متغيرات تابعة.

7.3 المعالجات الإحصائية

تم استخدام الإحصائيات التالية:

1- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

2- معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد.

3- اختبار(ت) للعينات المستقلة.

4- اختبار (ف) الأحادي(One Way ANOVA).

5- الإنحدار المتعدد.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات.

1.4 عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين درجات طلبة جامعة مؤتة على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) ودرجاتهم على مقياس استراتيجية القدرة على حل المشكلات؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات الطلبة على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغمـــوض) ودرجـــاتهم على مقياس استراتيجية القدرة على حل المشكلات والجدول(8) يبين ذلك:

جدول(8)

معامل ارتباط بيرسون بين استجابات الطلبة على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) ودرجاتهم على مقياس استراتيجية القدرة على حل المشكلات

	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	حل المشكلات
التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	.544	.400	.258	.388	.416	.524
المرونة وعدم الصلابة	.422	.282	.256	.295	.454	.451
الميل إلى الجدة والاصالة	.473	.329	.389	.489	.441	.554
السيطرة على نقص المعلومات	.317	.315	.323	.405	.407	.463
الاسلوب المعرفي الكلي	.554	.419	.391	.501	.548	.632

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين درجات الطلبة على أبعاد مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) ودرجاتهم على مقياس استراتيجية القدرة على حل المشكلات حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب المعرفي الكلي وحل المشكلات الكلي تساوي (0.632)، وبالنسبة للأبعاد فكان أعلى معامل ارتباط بين بعد (التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة) من أبعاد مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) وبعد (التوجه العام) من أبعاد مقياس حل المشكلات بمعامل ارتباط بلغ (0.554).

كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) بين درجات الطلبة على أبعاد مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) ودرجاتهم الكلية على مقياس حل المشكلات والجدول (9) يبين ذلك:

جدول(9)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) بين درجات الطلبة على أبعاد مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) ودرجاتهم الكلية على مقياس حل المشكلات.

البعد	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمةt المحسوبة	مستوى دلالة t
الثابت			1.404	.077		18.320	.000
التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	0.635	0.403	.120	.027	.186	4.507	.000
المرونة وعدم الصلابة			.090	.022	.150	4.080	.000
الميل إلى الجدة والاصالة			.124	.023	.236	5.347	.000
السيطرة على نقص المعلومات			.114	.017	.230	6.880	.000

يتبين من الجدول (9) بأن أبعاد متغير الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) قد فسرت مجتمعة ما مقداره (40.3%) من التباين الكلي في متغير استراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة مؤتة.

وهذه النتيجة منطقية فمن خلال النظر إلى مكونات كل من الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) وحل المشكلات نجد ما يلي:

1- إن قدرة الفرد على فهم المواقف المحيطة به أو تقديرها على النحو الصحيح، قد تكون مرتبطة بطبيعة الموقف نفسه، أي أنه قد يكون غامضاً أو جديداً وغير مألوف بالنسبة للفرد أو معقدا أو غير مكتمل ...الخ، وقد يرجع لعدم قدرة الفرد على فهم ومسايرة الأفكار ووجهات النظر المختلفة غير المتوافقة مع اتجاهاته وأفكاره، وبالنظر إلى الفرد متحمل الغموض فإنه يرى أن هذه المواقف لا تمثل له أي نوع من التهديد بل على العكس من ذلك يقبل عليها ويستطيع مسايرتها والتوافق معها، لذا فيتوجب أنه يكون لديه القدرة على تنظيم أفكاره وتحديد مشكلته بشكل واضح من خلال جمع المعلومات، وبالتالي التفكير في الحلول المناسبة للتعامل مع هذا الموقف أو المشكلة، وما يمكن أن يترتب على هذه الحلول، وبالتالي تقييم هذه الحلول بناء على الواقع، ومن الطبيعي أن يكون متحكماً بانفعالاته في حال فشلت هذه الحلول.

2- إن الفرد متحمل الغموض لديه القدرة والدافعية لمواجهة المواقف المتصارعة والعقدة، كما أن لديه القدرة على تقبل المواقف بما فيها من تفسيرات بديلة ومحتملة، ويشعر بالارتياح في خوض المشكلات المعقدة، وغالباً ما ينجح في خوضها، وبالتالي يزداد تقييمه لذاته ولديه القدرة على حل المشكلات.

3- إن التعامل مع المواقف والمشكلات الجديدة والمعقدة تحتاج من الفرد قدراً من الواقعية في فهم مثل هذه المشكلات حتى ينجح في حلها، كما تحتاج منه قدراً من الاعتماد على النفس وإلا ما خاض مثل هذه المشكلات واعتمد على الآخرين في حلها، أي تتطلب من الفرد قدراً من الاستقلالية. كما أن الفرد متحمل الغموض إذا لم تكن لديه القدرة على مواجهة الفشل والنكسات لما استطاع التعامل مع المواقف غير المألوفة والمتناقضة أو المعقدة وذلك لأنه في تعامله مع مثل هذه المواقف معرض للخطأ في تقديرها أو فهمها، أو عدم الوصول إلى النتائج المرضية بالنسبة إليه بسهولة، تتطلب منه عدداً من

المحاولات وأثناء ذلك قد ينجح أو يفشل في الوصول إلى ما يرغب، أي أن الشخص متحمل الغموض بالضرورة لديه قدراً من مواجهة الفشل.

ويمكن القول بأن هذه النتيجة تتفق مع مـا توصـلت إليـه دراسـة هـوتز وتنباوم(Houtz and Tetenbaum, 1970) والتي أشارت إلى أن موقع الضـبط وتحمل الغموض كانا يتقاسمان 46% من التباين في عدة مهـام إبداعيـة وأخـرى متعلقة في حل المشكلات. وتتفق نسبيا مع دراسـة زيناسـني (Zenasni, 2008) والتي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين تحمل الغموض والإبداع.

وتختلف مع دراسة كـارمن ومفتـون (Kamran and Maftoon, 2012) والتي أشارت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصـائية بـين تحمـل الغمـوض واستخدام استراتيجية القراءة وحل المشكلات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متغير الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) وأبعاده تعزى لكل من النوع الاجتماعي والتخصص (علمية، إنسانية) والمستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) والتحصيل الأكاديمي – التقدير- (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول) ؟

للإجابة عن السؤال تم ما يلي:

أولا: بالنسبة للنوع الاجتماعي.

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t Test) كما في الجدول(10):

جدول(10)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t Test) لدلالة الفروق في الأسلوب المعرفي وأبعاده لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً للنوع الاجتماعي

البعد	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	ذكور	342	3.42	.71	704	.925	.355
	إناث	364	3.46	.54			
المرونة وعدم الصلابة	ذكور	342	3.49	.81		1.33	.183
	إناث	364	3.42	.54			
الميل إلى الجدة والأصالة	ذكور	342	3.14	.87		1.50	.134
	إناث	364	3.23	.68			
السيطرة على نقص المعلومات	ذكور	342	3.26	.83		1.61	.108
	إناث	364	3.36	.81			
الكلي	ذكور	342	3.34	.63		.823	.411
	إناث	364	3.37	.51			

يتبين من الجدول (10) والتي أشارت نتائجه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) وأبعاده لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي حيث كانت قيم (ت) = (-0.823) للكلي وللأبعاد (التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة، المرونة وعدم الصلابة، الميل إلى الجدة والأصالة، السيطرة على نقص المعلومات) = (-0.925، 1.33، 1.50، 1.61) على الترتيب.

وقد يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) وأبعاده لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي إلى تشابه ظروف التنشئة الاجتماعية بين الجنسين التي تتبعها الأسرة والمحيط الاجتماعي، خلال المراحل الحياتية المختلفة من حيث التشجيع على الإنجاز والنمو المعرفي لكلا الجنسين على السواء، والحث

على التصرف السليم في المواقف الحرجة أو الغامضة وإبداء المرونة في التعامل حيالها، بالإضافة إلى عدم وجود تباين كبير وواضح بين المثيرات المعرفية والثقافية لذلك المحيط التي يتعرض لها كلا الجنسين. كما قد يعزى السبب إلى تشابه المناهج وطرق التدريس لكلا الجنسين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مالاسكا (Malaska, 1997) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي. وتختلف مع دراسة حقي وزهير (Hakki and Zehir, 2007) والتي أشارت الى أن الطالبات الإناث أقل تحملا للغموض من الطلبة الذكور.

ثانيا: بالنسبة للتخصص.

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t Test) كما في الجدول (11)

الجدول(11):

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t Test) لدلالة الفروق في الأسلوب المعرفي وأبعاده للتخصص.

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	علمي	290	3.60	.64	704	5.502	.000
	إنساني	416	3.34	.61			
المرونة وعدم الصلابة	علمي	290	3.55	.71		3.082	.002
	إنساني	416	3.39	.65			
الميل إلى الجدة والأصالة	علمي	290	3.32	.77		3.827	.000
	إنساني	416	3.09	.78			
السيطرة على نقص المعلومات	علمي	290	3.40	.79		2.489	.013
	إنساني	416	3.25	.84			
الكلي	علمي	290	3.47	.58		4.669	.000
	إنساني	416	3.27	.55			

يتبين من الجدول (11) والتي أشارت نتائجه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) وأبعاده لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للتخصص حيث كانت

قيم (ت)=(4.669) للكلي وللأبعاد (التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة، المرونة وعدم الصلابة، الميل إلى الجدة والأصالة، السيطرة على نقص المعلومات)=(5.502، 3.082، 3.827، 2.489) على الترتيب، ولصالح ذوي التخصصات العلمية.

وقد تعزى هذه النتيجة في أن طلبة التخصصات العلمية أكثر ميلاً نحو تحمل الغموض مقارنة بالتخصصات الإنسانية في تحمل الغموض إلى طبيعة هذه التخصصات نظراً لما قد يتعرض له طلاب التخصصات العلمية من مواقف متناقضة وغامضة أثناء قيامهم بإجراء التجارب العلمية المختلفة، والذي يتطلب منهم قدراً من تحمل الغموض للتوصل إلى نتائج صحيحة، كما أن المواد الإنسانية قد لا تتضمن الاهتمام الكافي بما يثير الميل نحو تحمل الغموض لدى الطالب، من أجل التوصل إلى النتائج المنطقية كما هو الحال في المواد العملية، كما أنها تقتصر في التعلم على إعطاء الطالب المعلومة مكتملة وعدم إتاحة الفرصة أمامه للتوصل لها بنفسه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مالاسكا (Malaska, 1997) ودراسة (شعيب، 2001) واللتين أشارتا إلى وجود فروق تعزى للتخصص ولصالح طلبة التخصصات العلمية. وتختلف مع دراسة (القحطاني، 2013) والتي أظهرت عدم وجود فروق في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) تعزى للتخصص.

ثالثاً: بالنسبة للمستوى الدراسي.

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) وأبعاده تبعاً للمستوى الدراسي والجدول(12) يبين ذلك:

جدول(12)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الأسلوب المعرفي وأبعاده تبعاً للمستوى الدراسي.

المستوى الدراسي		التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	المرونة وعدم الصلابة	الميل إلى الجدة والاصالة	السيطرة على نقص المعلومات	الكلي
أولى	المتوسط الحسابي	3.3257	3.3782	3.0730	2.9771	3.2018
	العدد	175	175	175	175	175
	الانحراف المعياري	.59342	.70739	.77483	.63721	.46048
ثانية	المتوسط الحسابي	3.4580	3.4387	3.1310	3.4549	3.3764
	العدد	224	224	224	224	224
	الانحراف المعياري	.67904	.66722	.84117	.89426	.66114
ثالثة	المتوسط الحسابي	3.4721	3.4882	3.2470	3.3452	3.3954
	العدد	197	197	197	197	197
	الانحراف المعياري	.59981	.71588	.69661	.89040	.54968
رابعة	المتوسط الحسابي	3.5500	3.5306	3.3758	3.4798	3.4881
	العدد	110	110	110	110	110
	الانحراف المعياري	.63314	.61848	.77683	.66222	.51395

يتضح من خلال الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) وأبعاده تبعاً للمستوى الدراسي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار (ف) الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (13) يبين ذلك:

جدول(13)

نتائج اختبار (ف) الأحادي(One Way ANOVA) لدلالة الفروق في الأسلوب المعرفي وأبعاده تبعاً للمستوى الدراسي.

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	بين المجموعات	3.884	3	1.295	3.265	.021
	الخطأ	278.311	702	.396		
	الكلي	282.195	705			
المرونة وعدم الصلابة	بين المجموعات	1.931	3	.644	1.376	.249
	الخطأ	328.485	702	.468		
	الكلي	330.416	705			
الميل إلى الجدة والاصالة	بين المجموعات	7.607	3	2.536	4.207	.006
	الخطأ	423.141	702	.603		
	الكلي	430.748	705			
السيطرة على نقص المعلومات	بين المجموعات	27.505	3	9.168	14.234	.000
	الخطأ	452.176	702	.644		
	الكلي	479.681	705			
الكلي	بين المجموعات	6.482	3	2.161	6.821	.000
	الخطأ	222.382	702	.317		
	الكلي	228.864	705			

يبين الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لمتغير الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) وأبعاده الثلاثة (التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة، الميل إلى الجدة والأصالة، السيطرة على نقص المعلومات) لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للمستوى الدراسي، حيث كانت قيمة (ف) للكلي= 6.821 ولم تظهر النتائج وجود فروق في بعد (المرونة وعدم الصلابة)، وتم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات

البعدية وذلك لمعرفة لصالح أي من السنوات تعود تلك الفروق، والجدول (14) يبين نتائج اختبار شيفيه.

جدول(14)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في الأسلوب المعرفي تبعاً للمستوى الدراسي.

البعد	السنة(أ)	السنة (ب)	متوسط الفروق	الخطأ	مستوى الدلالة
التعايش مع المواقف	أولى	ثانية	-.13232	.06352	.228
الغامضة أو المعقدة		ثالثة	-.14637	.06541	.172
		رابعة	-.22429	.07661	.036
	ثانية	ثالثة	-.01405	.06150	.997
		رابعة	-.09196	.07331	.666
	ثالثة	رابعة	-.07792	.07494	.782
الميل إلى الجدة	أولى	ثانية	-.05794	.07833	.908
والأصالة		ثالثة	-.17402	.08065	.200
		رابعة	-.30274	.09447	.017
	ثانية	ثالثة	-.11609	.07583	.505
		رابعة	-.24481	.09039	.063
	ثالثة	رابعة	-.12872	.09241	.585
السيطرة على نقص	أولى	ثانية	-.47772	.08097	.000
المعلومات		ثالثة	-.36803	.08337	.000
		رابعة	-.50266	.09765	.000
	ثانية	ثالثة	.10968	.07839	.582
		رابعة	-.02494	.09344	.995
	ثالثة	رابعة	-.13462	.09553	.576
الكلي	أولى	ثانية	-.17462	.05678	.024
		ثالثة	-.19366	.05847	.012
		رابعة	-.28635	.06848	.001
	ثانية	ثالثة	-.01904	.05497	.989
		رابعة	-.11174	.06553	.407
	ثالثة	رابعة	-.09269	.06699	.591

يتضح من خلال الجدول (14) أن الفروق كانت دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) وبعد (السيطرة على نقص المعلومات) بين طلبة السنة الأولى من ناحية وطلبة السنوات الثلاث الأخرى من ناحية، ولصالح السنة الأكبر. كما ويتضح وجود فروق دالة إحصائيا في بعدي (التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة، الميل إلى الجدة والأصالة) بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة، ولصالح طلبة السنة الرابعة؛ أي أن الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) يتحسن مع التقدم في السنوات الدراسية.

وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة الجامعة يدرسون بطريقة مختلفة عما تعودوا عليه في الثانوية، وبسبب اقتراب طلبة السنة الأولى من المرحلة الثانوية؛ فعندما يطلب منهم تجميع المادة العلمية وأثناء ذلك قد يتعرضون إلى معلومات متناقضة وغير مكتملة، مما يخلق لديهم نوع من الحيرة والشك، كما أنهم قد يجرون بعض الدراسات العملية والميدانية وأثناء ذلك قد تواجههم بعض المشكلات المعقدة وغير المألوفة، وفي سبيل إنجاز أعمالهم يتحملون قدراً من الغموض من أجل الوصول إلى الحلول الصحيحة لمثل هذا النوع من المشكلات، الأمر الذي يخلق لديهم قدراً من تحمل الغموض.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مالاسكا (Malaska,1997) ودراسة (شعيب، 2001) إلى وجود فروق في مستوى تحمل الغموض بين طلبة السنة الأولى والنهائية ولصالح طلبة السنة النهائية. كما أنها تتفق مع دراسة (القحطاني، 2013) والتي أظهرت وجود فروق في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) تعزى للسنة الدراسية ولصالح السنة الرابعة. وتختلف مع دراسة باردي ورامدني (Bardi and Ramdeny,2009) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في تحمل الغموض وتقييمات التحدي والتهديد بين طلبة السنة الأولى والنهائية.

رابعاً: بالنسبة للتقدير

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغمــوض/ عــدم تحمــل الغموض) وأبعاده تبعاً للمعدل التراكمي (التقدير) والجدول (15) يبين ذلك:

جدول (15)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الأسلوب المعرفي وأبعاده تبعاً للمعدل التراكمي(التقدير).

التقدير		التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	المرونة وعدم الصلابة	الميل إلى الجدة والأصالة	السيطرة على نقص المعلومات	الكلي
ممتاز	المتوسط الحسابي	3.6164	3.6486	3.4179	3.5357	3.5610
	العدد	67	67	67	67	67
	الانحراف المعياري	.75168	.72691	.90971	.95775	.73385
جيد جداً	المتوسط الحسابي	3.5213	3.4840	3.2199	3.3877	3.4104
	العدد	188	188	188	188	188
	الانحراف المعياري	.60051	.68597	.75078	.77710	.56061
جيد	المتوسط الحسابي	3.4190	3.4403	3.1957	3.2753	3.3403
	العدد	268	268	268	268	268
	الانحراف المعياري	.61800	.64175	.72273	.82609	.53107
مقبول	المتوسط الحسابي	3.3361	3.3636	3.0565	3.1973	3.2473
	العدد	183	183	183	183	183
	الانحراف المعياري	.62054	.71614	.82656	.80114	.54292

يتضح من خلال الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحســابية لاستجابات الطلبة على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغمــوض/ عــدم تحمــل الغموض) وأبعاده تعزى للتقدير، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفــروق ذات دلالــة إحصائية تم استخدام اختبار (ف) الأحادي(One Way ANOVA) والجدول (16) يبين ذلك:

جدول (16)

نتائج اختبار (ف) الأحادي(One Way ANOVA) لدلالة الفروق في الأسلوب المعرفي وأبعاده تبعاً للمعدل التراكمي (التقدير).

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	بين المجموعات	5.413	3	1.804	4.577	.003
	الخطأ	276.782	702	.394		
	الكلي	282.195	705			
المرونة وعدم الصلابة	بين المجموعات	4.248	3	1.416	3.047	.028
	الخطأ	326.169	702	.465		
	الكلي	330.416	705			
الميل إلى الجدة والأصالة	بين المجموعات	6.914	3	2.305	3.817	.010
	الخطأ	423.834	702	.604		
	الكلي	430.748	705			
السيطرة على نقص المعلومات	بين المجموعات	7.193	3	2.398	3.562	.014
	الخطأ	472.488	702	.673		
	الكلي	479.681	705			
الكلي	بين المجموعات	5.601	3	1.867	5.870	.001
	الخطأ	223.263	702	.318		
	الكلي	228.864	705			

يبين الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لمتغير الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) وأبعاده الأربعة (لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للتقدير، حيث كانت قيمة (ف) للكلي= 5.870، وتم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وذلك لمعرفة لصالح أي من التقديرات تعود تلك الفروق، والجدول (17) يبين نتائج اختبار شيفيه.

جدول(17)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في الأسلوب المعرفي تبعاً للمعدل التراكمي (التقدير)

البعد	السنة(ا)	السنة(ب)	متوسط الفروق	الخطأ	مستوى الدلالة
التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة	أولى	ثانية	.09514	.08934	.769
		ثالثة	.19739	.08577	.152
		رابعة	.28035	.08966	.021
	ثانية	ثالثة	.10225	.05974	.403
		رابعة	.18521	.06521	.045
	ثالثة	رابعة	.08296	.06021	.594
المرونة وعدم الصلابة	أولى	ثانية	.16453	.09699	.411
		ثالثة	.20828	.09310	.173
		رابعة	.28494	.09733	.036
	ثانية	ثالثة	.04374	.06485	.929
		رابعة	.12041	.07078	.409
	ثالثة	رابعة	.07666	.06537	.711
الميل إلى الجدة والأصالة	أولى	ثانية	.19805	.11056	.361
		ثالثة	.22222	.10613	.224
		رابعة	.36144	.11095	.014
	ثانية	ثالثة	.02417	.07392	.991
		رابعة	.16339	.08069	.252
	ثالثة	رابعة	.13922	.07451	.323
السيطرة على نقص المعلومات	أولى	ثانية	.14795	.11673	.658
		ثالثة	.26036	.11206	.146
		رابعة	.33833	.11715	.040
	ثانية	ثالثة	.11242	.07805	.557
		رابعة	.19038	.08519	.173
	ثالثة	رابعة	.07796	.07867	.806

الكلي	أولى	ثانية	.15065	.08024	.318
		ثالثة	.22072	.07703	.043
		رابعة	.31374	.08053	.002
	ثانية	ثالثة	.07008	.05365	.636
		رابعة	.16309	.05856	.052
	ثالثة	رابعة	.09301	.05408	.399

يتضح من خلال الجدول (17) أن الفروق كانت دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) الكلي وجميع الأبعاد بين ذوي التقدير ممتاز من ناحية وذوي بقية التقديرات (جيد جداً، وجيد، ومقبول) من ناحية أخرى، ولصالح ذوي التقدير ممتاز. كما ويتضح وجود فروق دالة إحصائيا في بعد (التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة) بين ذوي التقدير جيد جداً وذوي التقديرات (جيد، ومقبول) من ناحية أخرى، ولصالح ذوي التقدير جيد جدا؛ أي أن الفروق لصالح ذوي التقدير المرتفع.

وقد يعزى ذلك إلى أن الطالب إذا كان لديه القدرة على تحمل الغموض، فإن ذلك يساعده على الفهم الجيد والرؤية الصحيحة، مما يساعده على مواجهة المعلومات والمواقف التعليمية الغامضة ويفهمها ويفسرها ويجد الحل المناسب لها، وهذا ما قد يتحقق لدى الطلبة المتفوقين وذوي القدرات العقلية العالية، فهم أقدر على التفكير والتعامل مع المواقف الغامضة.

كما قد يعزى إلى أن بعض خصائص الطلاب ذوي التقديرات المرتفعة تلتقي مع بعض خصائص الطلاب ذوي أسلوب تحمل الغموض، ومنها: توفر الدافع للبحث عن المعرفة لديهم بشكل مرتفع، ولديهم مرونة في التفكير البنائي، ويمتلكون السلوك الابتكاري.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القحطاني، 2013) والتي أشارت إلى أن المرتفعين في الدافع للإنجاز الدراسي أكثر قدرة على تحمل الغموض من المنخفضين في الدافع للإنجاز الدراسي، وتتفق مع دراسة (حامد، 2003) والتي خلصت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا تبعا لمتغير المعدل التراكمي على

تحمل الغموض بين الطلبة المتفوقين والمتوسطين وبين الطلبة الضعفاء لصالح الطلبة المتفوقين والمتوسطين، كما وتتفق مع دراسة زيناسني (Zenasni,2008) والتي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين تحمل الغموض والإبداع.

2.4 التوصيات

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن التوصية بما يلي:

1- أن تقوم الجامعة بإعداد نشاطات وبرامج تتضمن الكثيـــر مـــن الغمـــوض والمواقف غير المألوفة؛ لتساعد الطلبة في اكتساب الخبرات، وإشراك الطلبة بها من أجل رفع مستوى تحمل الغموض لديهم وبالتالي مساعدتهم على حـــل المشكلات التي تواجههم.

2- أن تُضمن المناهج الدراسية بمثيرات لتحمل الغموض، وأن تبنـــى أســـاليب التدريس على ذلك، وبشكل خاص في مواد الدراسات الإنسانية.

3- إجراء دراسات تتناول العلاقة بين تحمل الغموض ومتغيرات نفسية ومعرفية أخرى.

المراجع

أ. المراجع العربية :

إبراهيم، حنان محمد نور الدين (1999) .**التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

أبو سيف، حسام (2000). بعض الأساليب المعرفية السائدة لدى عينة من الطلاب الجامعيين وعلاقتها بنمط التخصص الدراسي وبعض متغيرات الشخصية. **مجلة علم النفس** . العدد 55، ص 162-165 .

الأحمد، أمل (2001). **بحوث ودراسات في علم النفس**(ط 1). لبنان : مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع.

أحمد، سمية علي محمد (1992). **أثر تماثل واختلاف مستويات الاداء والتحصيل الدراسي على الابتكارية وبعض الاساليب المعرفية.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق، مصر.

أحمد، محسن محمد (2002).**الأساليب المعرفية وطرق قياس الشخصية**، قدم إلى اللقاء السنوي العاشر/ القياس والتقويم التربوي والنفسي، 3-2002/2/5، المملكة العربية السعودية: الرياض.

الازيرجاوي، فاضل محسن (1991). **أسس علم النفس التربوي**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

اسكندر، سالم محمد (1996). **الأساليب المعرفية وعلاقتها بالاساليب المزاجية**. أطروحة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية/ جامعة المنوفية، مصر .

بلحاج، عبدالكريم (2005).علم النفس المعرفي قضايا النشأة والمفهوم. **مجلة فكر ونقد.** العدد (68)، 56-62، المغرب، الدار البيضاء.

بني بكر، جهاد علي سالم (1995). **تحمل الغموض وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العوم التربوية جامعة اليرموك. الاردن.

جابر، عبــد الحميــد جــابر(1999). **ســيكولوجية الــتعلم ونظريــات التعلــيم.** (طــ9).القاهرة: دار النهضة العربية.

جاد الله، منال عبد الخالق (2011).أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بالكمالية وتحمل الغموض لدى عينة من الراشدين، **المجلة المصرية للدراســات النفســية،** المجلد 21، (72)، القاهرة

جاد، إسماعيل(1997). **أسلوب الاندفاع/التروي المعرفي وعلاقته ببعض أســاليب التنشئة الوالدية كما يدركها الابناء من تلاميذ المرحلة الاعدادية- دراســة إمبريقية** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنــوب الوادي، مصر .

جون، ر أندرسون(2007). **علم النفس المعرفي وتطبيقاته (ط1).** ترجمة: محمــد صبري سليط، رضا مسعد الجمال. الأردن. عمان.

الحارثي، إبراهيم أحمد(1999). **تعليم التفكير**.الرياض: مكتبة الشقري .

حامد، سامر محمد ماجد(2003). **السمات الشخصية العقلية لــدى طلبــة جامعــة النجاح الوطنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية.** رسالة ماجســتير غير منشورة، فلسطين.

خرنوب، فتون محمد (2003). **بعض الأساليب المعرفيــة وســمات الشخصــية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجــداني المرتفــع وذوي الــذكاء الوجــداني المنخفض،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

الخولي، هشام عبد الحميد(2002): **الأساليب المعرفيــة وضــوابطها فــي علــم النفس**(ط1). القاهرة : دار الكتاب الحديث.

الديري، علا أسعد (2011).**الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالاتجاه نحو المخــاطرة لدى ضباط الإسعاف في قطاع غزة.** رسالة ماحستير غير منشــورة كليــة التربية/ قسم علم النفس، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

رشيد، فارس هارون (2005) . **الذكاء المتعدد وعلاقتــه بالاســلوب المعرفــي تحمل-عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة.** رســالة ماجســتير غيــر منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

رمضان، أحمد ثابت فضل(2002). **أثر تفاعل الأسلوب المعرفي والمعالجات على التحصيل لدى طلاب الثانوية العامة في مادة التـــاريخ الطبيعـــي**. رســـالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

الزغول، رافع نصير، و الزغول، عماد، عبد الـــرحيم (2011). **علـــم الـــنفس المعرفي**(ط4) . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزغول، رافع نصير، والزغول، عماد، عبـــد الـــرحيم (2007). **علـــم الـــنفس المعرفي**(ط1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزغول، عماد عبد الرحيم (2002). **مبادئ علم النفس التربوي**(ط2).الإمـــارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

الزيات، فتحي مصطفى(1995).**سلسلة علم النفس المعرفـــي الأســـس المعرفيـــة للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر.

الزيات، فتحي مصطفى(2001).**علم النفس المعرفـــي(نمـــاذج ونظريـــات)**(ط1) ج2.القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات المصرية.

سرايا، عادل (2007). **تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار(ط1)**. دار عمّان: وائل للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الحي محمود (1988). **الأساليب المعرفية في تحصـــيل المفهـــوم،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، مصر.

سهيل، سراب شاكر (2011). الخرائط الذهنية بالأسلوب التبادلي لـــذوي المجـــال الإدراكي تحمل- عدم تحمل الغموض واثرها في تعلـــم مهـــارة الارســـال بالكرة الطائرة. كلية التربية الرياضية للبنات. جامعة بغداد. **مجلـــة كليـــة التربية الرياضية للبنات**، بغداد، العراق، مجلد 13، (1).

شبلي، أمينة إبراهيم(1999).**الاعتماد/ الاســـتقلال عـــن المجـــال وأثـــره علـــى الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات لدى طـــلاب المرحلة الجامعية**، المجلد التاسع، العدد(22) أبريل، ص 85-116.

الشرقاوي، أنور محمد (2003).**علم النفس المعرفي المعاصر**(ط2).القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشرقاوي، أنور محمد(1991). **علم النفس المعرفي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشرقاوي، أنور محمد(1992). **التعلم نظريات وتطبيقات**(ط4). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

شريف، نادية (1982): الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي. **مجلة عالم الفكر**، جامعة عين شمس، 2 (19) 33.

شعيب، فوزية (2001). **بعض الأساليب المعرفية المميزة لطلاب الشعب المختلفة بكليات التربية في جامعة المنصورة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.

الشقيرات، محمد عبدالرحمن، والزعبي، أحمد محمد.(2003).**أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤته**، الأردن . مجلة جامعة دمشق 19، (1).

عبد الهادي، فخري (2010).**علم النفس المعرفي(ط1)**.الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف (2004).**علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق** .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف (2007). **تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)**. عمَّان: دار المسيرة.

عثمان، فاروق السيد(2005). **سيكولوجيا التعليم والتعلم**، القاهرة: دار الأمين للنشر.

عجوة، عبد العال (1989). **الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية- دراسة عاملية**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة المنوفية، مصر.

عطا، إيمان السيد بدوي (2000).**أثر تفاعل الأسلوب المعرفي ومعالجات التعلم على التحصيل والميل نحو مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة**

الثانوية. رسالة ماجستير في التربية، قسم علم الـــنفس التربـــوي، معهـــد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

العمري، منى بنت سعد، (2007). **الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وعلاقتـــه بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة**. جامعة طيبة- قسم التربية وعلم النفس. رسالة ماجستير غير منشورة. جدة، المملكة العربية السعودية.

الفتلاوي، علي شاكر(2009). العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي: تحمـــل- عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة، جامعة القادسية، العـــراق، **مجلـــة كلية التربية الاسلامية**.(59)44-60.

الفرماوي، حمدي علي (1994).**الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

الفرماوي، حمدي علي (2009). **الأساليب المعرفيـــة بـــين النظريـــة والتطبيـــق**. الأردن. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

القحطاني، محمد مترك(2013). الأسلوب المعرفي (تحمل- عدم تحمل) الغمـــوض وعلاقته بالدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة التربوية**، جامعـــة الكويـــت، الكويت، (108)147-200.

المليجي، حلمي (2008). **علم النفس المعرفي**(ط1). بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ص 42-43.

نوري، أحمد محمد (2007). تحمل الغموض المعرفي لـــدى الطلبـــة المتميـــزين والطالبات المتميزات في مركز محافظة نينوى، جامعة الموصل، العـــراق. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، مجلد 5(2)98-114.

هلموت بينيش، ترجمة انطوان هاشم (2003). **أطلس علم النفس**(ط1). لبنـــان: المكتبة الشرقية.

الوقفي، راضي (1998). **مقدمه في علم النفس** (ط1).عمّان: دار الشروق.

ب. المراجع الأجنبية:

Bardi, A. & Ramdeny, G.(2009). Openness and Ambiguity Intolerance: Their Differential Relations to Well-Being in the Context of Academic Life Transition, **Personality and Individual Differences,** 47(3): 219-223.

Brown, H.D. (2000). **Principles of Language Learning and Teaching**. (4th ed) New York: Longman (Formerly New Jersey: Prentice Hall).

Budnar, S.(1962). Intolerace of ambiguity as a personality variable, **Journal of Personality**, 30, 29-40.

Decay, J. S.(1989). **Fundementals of Creative Thinking Lexington**, MA, Lexington books.

Federico, P. & Landis, D. B. (1984). Cognitive styles, abilities, and aptitudes: Arethey dependent or independent**? Contemporary Ed. Psy,** vol 9:104-130

Goldstein, K. M. & Blackman, S. (1978**): cognitive Style: Five Approaches and Relevant Research.** New York, NY: John Wiley & Sons.

Hakki, I, & Zehir, E.(2007). Understanding Tolerance Of Ambiguity Of Efl Learners In Reading Classes At Tertiary Level. **Novitas-Royal**, 3(1), 29-44.

Hartmann, F. (2005). The effects of tolerance for ambiguity anduncertainty on the appropriateness of accounting performance measures. **Abacus**, 41(3): 241-264

Houtz, J. Tetenbaum, T (1970).**The Effect of Emotional Characleritics on a problem solving and creative thinking model**. Gifted Quartely, 22, 513-518.

John T. Cacioppo, Richard E. Petty, Jeffrey A. Feinstein, and W. Blair G. Jarvis. (1996), Dispositional Differences in 0bCognitive Motivation: Th Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition Ohio State University - CoI~ight 1996 by" **the American Psycholooeal Association**, Inc., Vol. 119, 197-253.

Kamran S. & Maftoon, P.(2012). An Analysis of the Associations between Ambiguity Tolerance and EFL Reading Strategy Awareness. **English Language Teaching**, 5(3): 188-196.

Kogan, N.(1970). **Educational implication of cognitive style**. In G.S.Lesser(Ed), Psycholog and educational practice .Glen view, Illnesses(244). London: Scott, foresman and company.

Macdonald, A. P.(1970). Revised scale for ambiguity tolerance, Reliability and validity. **psychological Reports**, Vol 26: 791-798.

Malaska, A.(1997). **Ambiguity Tolerance Differences Among College Students.** Ma: Truman State University.

Mohammad Hossienm and Assar, Keshavarz Mojgan (2002)**.Reading Comprehension Ability AND Metacognitive Awareness OF Reading Strategies Among High, Middle. AND Low Ambiguity Tolerance Eap Students**. Teacher University, Iran, Khatan University.

Rebecca, Q. (1989). **The Role of Styles and Strategies in Second Language Language**. Evic Digest Chapel.

Runco, M.A(1993 **).Cognitive and Psychometric Issues in Creativity Research in S, G** . Isakson(Eds.)

Steenkamp, L, P & P. L. Wessels (2014). An Analysis Of The Tolerance For Ambiguity Among Accounting Students. Stellenbosch University, South Africa. **International Business & Economics Research Journal** – Vol (13), 2, 274-280.

Sternberg, R.J. (1992). **Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence**. Cambridge, England : Cambridge University Press.

Vannoy, J. S(1965). Generality of cognitive complexity simplicity as a personality construct. **personal & social penology**. Vol 2: 221-237

Weissenstein, A, Ligges, S, Brouwer, B, Marschall B. & Friederichs, H.(2014). Measuring the ambiguity tolerance of medical students: a cross-sectional study from the first to sixth academic years **BMC Family Practice**, 15:6.

Zenasni, F, (2008). Creativity and Tolerance of Ambiguity: An Empirical Study. **The Journal of creative behavior** (Impact Factor: 1.1); 41(1):61-72.

الملحق (أ)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

عزيزي المُحكّم: .... المحترم.

يقومُ البَاحِثُ بدِرَاسةٍ بِعنْوانِ" الأسْلوبِ المَعرفِي (تَحَمِّــلِ الغُمُــوضِ/ عَــدَمَ تَحَمِّــلِ الغُمُوضِ) وَعَلاقَتِهِ بِاسْتِراتيجيةِ حَلِّ المُشْكلاتِ لَدَى طَلبةِ جَامِعَةِ مؤتــة" ولتحقيــق أهْدافِ الدِّراسَةِ تمَّ اسْتخدامُ مِقياسَين هُمَا: مِقياسَ الأسْلُوبِ المَعْرفِي (تَحَمُّل الغُمُوضِ/ عَدَمَ تَحمُّلَ الغُمُوضِ)، وَمِقْياسَ حَلِّ المُشْكِلاتِ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْكَ، أَرجُــو التَّـــــكَرُمَ بِتَحْكِيمِهَا مِنْ حَيْثِ شُمُولِية الفقَراتِ، وانتِمَائِهَا للمَجَالِ وَمُنَاسَبَتِهَا، ومِنْ حَيْثِ الصِّيَاغَةِ اللغوية، كَمَا وأتَمَنَّى مِنْكُمْ التَّكَرُّمَ بِالحُكْمِ عَلَى تَــفْسيرِ الدَّرَجَــاتِ عَــلَى المِقــيْاسِ.

شَاكِـــرَاً لـــكُمْ حُسْن تَعَـــاونـــكُم

والله المُوَفـــقُ

الباحث عمار الشواوره

علماً أن عدد فقرات مقياس حل المشكلات (40) فقرة، وتكون الاستجابة عليه وفقاً لمقيـــاس ليكرت الرباعي كما يلي:

الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب :

- لا تنطبق أبدا (1) - تنطبق بدرجة بسيطة (1)

- تنطبق بدرجة متوسطة (3) - تنطبق بدرجة كبيرة (4)

- الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب :

- لا تنطبق أبدا (4) - تنطبق بدرجة بسيطة (3)

- تنطبق بدرجة متوسطة (2) - تنطبق بدرجة كبيرة (1)

ويتضمن المقياس(20) فقرة ســـلبية وهـــي: (5، 8، 9، 10، 13، 14، 16، 18، 21، 24، 26، 27، 30، 31، 32، 35، 36، 37، 38، 40)

وتكون بقية الفقرات ايجابية.

- وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (40 ـــ 160).

- وتتراوح كل درجة فرعية بين (8 ـــ 32).

ويكون تفسير العلامات على المقياس كالتالي:

من(40 ـــ 80) مؤشر على نقص في مهارة حل المشكلات.

(80 فما فوق) كفاءة في حل المشكلات .

الملحق (أ) مقياس تحمل الغموض بصورتهِ الأولية

مقياس الاسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض)

الرقم	الفقرة	انتماءها للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
	مجال التعايش مع المواقف الغامضة أو المعقدة					
1	أستطيع مواجهة المشكلات المعقدة					
2	أستطيع التكيف مع المواقف التعليمية المتأزمة					
3	أستطيع حل المشكلات حتى في الظروف الغامضة					
4	أهتم بتحقيق الاهداف دون النظر للاعتبارات المشتتة					
5	أخاف من المهام التعليمية الغامضة					
6	أشعر بالتوتر لعدم وجود أنظمة واضحة ومستقرة بكليتي.					
7	أميل إلى تفسير الدلالات والرموز وكل ما ينطوي على معاني خفية					
8	يحيرني عدم وجود خط واضح لمفاهيم الكتب المقررة					
9	أتجنب مواقف التحدي الاكاديمي الخطرة					
10	يمكنني التعايش مع بيئات تعليمية مضطربة					

	مجال المرونة وعدم الصلابة					
11	أستطيع التعامل مع المواقف الدراسية غير المتوقعة (امتحانات فجائية)					
12	يربكني اختلاف التصريحات الاكاديمية					
13	أستغرق وقتاً طويلاً في الاستجابة لأي تعديلات تعليمية					
14	تحقيق التوازن المثالي هو جوهر النجاح الحقيقي					
15	من الضروري تحديد شكل الامتحان ونوعية اسئلته					
16	أفضل الاسئلة ذات الاجابات الحاسمة					
17	أجد صعوبة في اتخاذ قرار تكون الصعوبات فيه غير متوقعة					
18	أتعامل مع جميع المدرسين بشخصياتهم المختلفة					
19	أفضل التعامل مع الحقائق المعرفية					
20	أتجنب حل المشكلة ذات وجهات النظر المختلفة					
21	لا أحب البدء بمهمة جديدة حتى الانتهاء من المهمة السابقة					
	مجال الميل إلى الجدة والاصالة					
22	أفضل الاجابات التقليدية دون الخوض فيما هو غير معروف					
23	أفضل المواقف المألوفة عن المواقف الجديدة					
24	أميل إلى طرح الافكار المجربة والمؤكدة					
25	أفضل أن يكون الموقف التعليمي تقليدياً					
26	أفضل المهام الاكاديمية الاستكشافية					
27	أفضل دراسة الافكار الجديدة حتى لو كانت					

	مضيعة للوقت					
28	أكره الاسئلة الاستنتاجية أو غير المتوقعة					
29	أفضل التعلم في ظل ظروف التعلم النشط					
30	تزعجني المناقشات الحرة كأسلوب تدريس					
	مجال السيطرة على نقص المعلومات					
31	أشعر بالرّاحة أثناء التعامل مع الاخـــرين (الزملاء- المدرسين) عندما أفهم سلوكهم.					
32	أشعر بحاجة ماســـة لتقييمـــات واضـــحة وصريحة من الاخرين لي					
33	أشعر بالقلق عندما انتظر نتيجة ما بذلتــه من جهد في الدراسة.					
34	أخاف مـــن التعـــرض لأســـئلة تتجـــاوز المعلومات المقررة					
35	أتضايق عندما يجيبني شخص على سؤال بسؤال اخر.					
36	أشعر بعدم الارتياح اذا لم تتوفر معلومات كافية لحل المشكلة					
37	أبقى قلقاً حتى أعرف كيف تسير الامـــور في الامتحانات من حيـــث عـــدد الاســـئلة ونوعيتها					
38	أفضل الانضمام إلى الاسرة الطلابية التي أعرف معظم أعضائها					
39	أفضل الاحتفاظ بمفاتيح نجاحي					

ملحق (ب)

مقياس حل المشكلات بصورته الأولية

مقياس حلّ المشكلات

مقياس حل المشكلات بصورته الأولية

الرقم	الفقرة	انتماءها للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
التوجه العام						
1	أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان					
2	أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية					
3	أستخدم أسلوبا منظماً في مواجهة المشكلات					
4	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة					
5	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير					
6	أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني					
7	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة					
8	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أي مشكلة					
تعريف المشكلة						
9	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني					
10	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح					
11	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط					

12	أحرص على استخدام عبـارات محـددة فـي وصف المشكلة					
13	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل					
14	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحددها					
15	لا أعرف كيف اصف المشكلة التي أواجهها					
16	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف من أين أبـدا بحلها					
توليد البدائل						
17	أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلـول المقترحة					
18	أجد من الصعب التفكير فـي حلـول متعـددة للمشكلة					
19	أجد تفكيري منحصراً في حل واحد للمشكلة					
20	أجد نفسي منفعلاً حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير					
21	اسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعـرف علـى الاحتمالات المختلفة للحل					
22	لدي القدرة على التفكيـر بحلـول جديـدة لأي مشكلة					
23	عندما تواجهني مشكلة أفكـر بكافـة الحلـول الممكنة قبل أن أتبنى واحداً منها					
24	عندما تواجهني مشكلة فإنني استخدم في حلهـا أول فكرة تخطر على بالي					
اتخاذ القرار						
25	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة					
26	احصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الـذي أميل إليه					

27	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي لا أميل إليه					
28	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبـــل أن أتبنى حلا معيناً					
29	اختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته					
30	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المـــدى القريب أو البعيد.					
31	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة .					
32	عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح					
التقييم						
33	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل ولـــيس على النتائج البعيدة.					
34	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتـــب على ذلك .					
35	أحرص على تقييم الحلول بعد تجريبهـــا فـــي الواقع					
36	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء علـــى مدى نجاعتها.					
37	عندما يكون حلي للمشكلة غير نـــاجح فـــإنني أحاول معرفة سبب ذلك					
38	أصرُّ على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتـــى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة					
39	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحلَّ الذي توصلت إليه كان فاشلاً					
40	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا اشـــغل نفســـي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها					

الملحق (ج)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض)

جامعة مؤتة



الـــــدراســـــات العـــــليا

قسم علم النفس

عزيزي الطالب:

يقوم الباحث بدراسة بعنوان" **الاسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) وعلاقته باستراتيجية حل المشكلات لدى طلبة جامعة مؤتة**" لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسان هما مقياس **الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض) ومقياس القدرة على حل المشكلات** التي بين يديك، أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات المقياس، علماً أنه سيتم التعامل مع بياناتكم بكامل السرية، ولن تستخدم إلاَّ لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

الباحث : عمار الشواوره

النوع الاجتماعي: ذكر ( ) أنثى ( )

التخصص: علمي( ) أنساني ( )

المستوى الدراسي: أولى( ) ثانية ( ) ثالثة ( ) رابعة( )

التحصيل الأكاديمي (التقدير العام) مقبول( ) جيد( )

جيد جداً ( ) ممتاز ( )

ملحق (ج) مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض- عدم تحمل الغموض) بصورته النهائية

الرقم	الفقرة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة صغيرة	موافق بدرجة صغيرة جداً
1	أستطيع مواجهة المشكلات المعقدة.					
2	أستطيع التكيف مع المواقف التعليمية المتأزمة.					
3	أستطيع حل المشكلات حتى في الظروف الغامضة.					
4	أهتم بتحقيق الأهداف دون النظر للاعتبارات المشتتة.					
5	أخاف من المهام التعليمية الغامضة.					
6	يوترني عدم وجود أنظمة واضحة ومستقرة بكليتي.					
7	أميل إلى تفسير الدلالات والرموز وكل ما ينطوي على معاني خفية.					
8	يحيرني عدم وجود خط واضح لمفاهيم الكتب المقررة.					
9	أتجنب مواقف التحدي الاكاديمي الخطرة.					
10	يمكنني التعايش مع بيئات تعليمية مضطربة.					
11	أستطيع التعامل مع المواقف الدراسية غير المتوقعة (امتحانات مفاجئة).					
12	يربكني اختلاف التصريحات الأكاديمية.					

13	أستغرق وقتاً طويلاً في الاســتجابة لأي تعديلات تعليمية.					
14	تحقيق التوازن المثالي هو جــوهر النجاح الحقيقي.					
15	من الضروري تحديد شكل الإمتحان ونوعية اسئلته.					
16	أفضــل الأســئلة ذات الاجابــات الحاسمة.					
17	أجد صعوبة في اتخاذ قرار تكــون الصعوبات فيه غير متوقعة.					
18	أتعامــل مــع جميــع المدرســين بشخصياتهم المختلفة.					
19	أفضل التعامل مع الحقائق المعرفية.					
20	أتجنب حل المشــكلة ذات وجهــات النظر المختلفة.					
21	لا أحب البدء بمهمة جديــدة حتــى الانتهاء من المهمة السابقة.					
22	أفضــل الاجابــات التقليديــة دون الخوض فيما هو غير معروف.					
23	أفضل المواقف المألوفة عن المواقف الجديدة.					
24	أميل إلى طرح الافكــار المجربــة والمؤكدة.					
25	أفضل أن يكون الموقف التعليمــي تقليدياً.					
26	أفضل المهام الأكاديمية الاستكشافية.					
27	أفضل دراسة الأفكار الجديدة حتــى لو كانت مضيعة للوقت.					
28	أكره الأسئلة الاســتنتاجية أو غيــر					

	المتوقعة.					
29	أفضل التعلم في ظل ظروف الـــتعلم النشط.					
30	تزعجني المناقشات الحرة كأســـلوب تدريس.					
31	أشعر بالراحة فـــي التعامـــل مـــع الاخرين (الزملاء-المدرسين) عندما أفهم سلوكهم.					
32	أشعر بحاجة ماسة لتقييمات واضحة وصريحة من الآخرين لي.					
33	يساورني القلق عند انتظار ســـماع نتيجة جهدي الدراسي.					
34	أخاف من التعرض لأسئلة تتجـــاوز المعلومات المقررة.					
35	يضايقني أن يجيب زملائـــي علـــى سؤالي بسؤال أخر.					
36	أشعر بعدم الارتياح اذا لـــم تتـــوفر معلومات كافية لحل المشكلة.					
37	أبقى قلقاً حتى أعرف كيـــف تســـير الأمور في الامتحانات من حيث عدد الأسئلة ونوعيتها.					
38	أفضل الانضمام إلى الأسرة الطلابية التي أعرف معظم أعضائها.					
39	أفضل الاحتفاظ بمفاتيح نجاحي					

ملحق (د)

مقياس حل المشكلات بصورته النهائية

مقياس حل المشكلات بصورته النهائية

ضع إشارة (X) بجانب العبارة التي تنطبق عليك

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
1	أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان.				
2	أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.				
3	أستخدم أسلوبا منظماً في مواجهة المشكلات.				
4	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة.				
5	أتصرف دونما تفكير عندما تواجهني مشكلة.				
6	أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.				
7	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة.				
8	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أي مشكلة.				
9	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.				
10	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.				
11	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة.				
12	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.				

13	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.				
14	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحددها.				
15	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها.				
16	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدا بحلها.				
17	أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة.				
18	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.				
19	أجد تفكيري منحصراً في حل واحد للمشكلة.				
20	أجد نفسي منفعلاً حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير.				
21	أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل.				
22	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأي مشكلة.				
23	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحداً منها.				
24	عندما تواجهني مشكلة فإنني أستخدم أول فكرة تخطر على بالي لحلها.				
25	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.				
26	أحصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي أميل إليه.				
27	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل				

	الذي لا أميل إليه.				
28	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلا معيناً.				
29	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.				
30	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب أو البعيد.				
31	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة .				
32	عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح.				
33	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة.				
34	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك .				
35	أحرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع.				
36	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاعتها.				
37	أحاول معرفة سبب عدم نجاح حلي لمشكلة ما.				
38	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه ولو ثبت فشله.				
39	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلاً .				
40	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها.				

المعلومات الشخصية

الاسم: عمار ياسر الشواورة

التخصص: ماجستير علم النفس التربوي

الكلية: العلوم التربوية

السنة: 2015

هاتف رقم: 0796909001

البريد الإلكتروني: sh_ammar_y@yahoo.co.uk